

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ASSURER LA CONTINUITÉ ÉDUCATIVE AU PRÉSCOLAIRE EN FAVORISANT
LE PARTENARIAT
ENTRE LA FAMILLE, LE CENTRE DE LA PETITE ENFANCE ET LA
MATERNELLE PAR L'ÉLABORATION D'UN PORTFOLIO

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
LINDA CORMIER

HIVER 2003

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Il convient tout d'abord de remercier vivement mon directeur de maîtrise, monsieur Jean-Marie Miron, pour son soutien et ses conseils judicieux tout au long de mon cheminement. J'ai été privilégiée par son expertise et sa grande générosité. Il a été une source constante d'inspiration et de stimulation. Sa confiance à l'égard de mes capacités m'a donné le courage d'aller jusqu'au bout. Ma gratitude va aussi aux centres de la petite enfance *La Petite Sauterelle* et *Marie-Lune*, plus particulièrement aux éducatrices Isabelle Thiffault et Julie-Maude Brochu, ainsi qu'aux parents et aux enfants qui ont participé à ce projet. Leur motivation a grandement contribué à sa réalisation et à son aboutissement. Je garde en mémoire des moments magiques qui ont inspiré la rédaction de ce mémoire et qui ont enrichi ma pratique d'enseignante. Je désire aussi remercier les enseignantes qui ont accueilli les portfolios des enfants et ont accepté de me consacrer du temps pour l'entrevue. Je me considère privilégiée d'avoir bénéficié de leur collaboration. Ensuite, je ne pourrais passer sous silence ceux avec qui j'ai partagé ce magnifique voyage : mes consœurs et confrères de classe ainsi que mes professeurs. Merci de m'avoir accompagnée dans mes réflexions et de m'avoir fait relever ces nombreux défis. D'autres personnes m'ont démontré beaucoup de compréhension. Il s'agit de ma famille : Claude, Carolane, Jean-Samuel et Laurie. Je vous remercie de votre patience, de tous vos mots et gestes d'encouragement. À ma mère et mon père, merci de m'avoir donné le sens de la détermination et du dépassement.

J'ai profité de chaque moment avec intensité, et ce, grâce à chacun de vous.

RÉSUMÉ

Au cours des dernières années, les milieux de vie de l'enfant d'âge préscolaire ont subi des transformations majeures qui les ont amenés à relever de nombreux défis. Parmi ces milieux nous retrouvons la famille, le centre de la petite enfance et la maternelle. Il apparaît que ceux-ci communiquent très peu entre eux et, par conséquent, ils méconnaissent le vécu de l'enfant dans les autres milieux de vie. Il semble aussi que ce manque de communication nuit au partenariat et à la continuité éducative entre les milieux de vie de l'enfant.

C'est en partant de ces concepts que nous avons développé notre cadre de référence. En visant la réussite et l'épanouissement de l'enfant, nous avons admis que la transition harmonieuse et la continuité éducative étaient essentielles. C'est par l'instauration du partenariat entre la famille, le centre de la petite enfance et la maternelle, selon une approche écologique du développement de l'enfant, que nous pouvons y arriver. À cet égard, l'utilisation de moyens efficaces de communication semble être une avenue qui ait du sens. C'est à l'aide du portfolio que nous avons tenté de répondre aux questions de cette recherche. Nous avons donc voulu vérifier : Est-ce que le portfolio a permis une approche individualisée et des stimulations appropriées? A-t-il favorisé l'instauration d'une transition harmonieuse dans lequel l'enfant devenait motivé d'interagir? A-t-il amélioré la communication et le partenariat avec les parents dans les différents moments de transition? A-t-il permis une meilleure continuité dans le soutien au développement de l'estime de soi de l'enfant? Finalement, a-t-il amélioré les perceptions des intervenants entre eux?

Cette recherche, de type qualitatif, a débuté dans deux centres de la petite enfance. Les enfants ont élaboré des portfolios avec l'aide de l'éducatrice et des parents. Ensuite, les enfants ont remis leur portfolio à leur enseignante de la maternelle. Les données ont été recueillies auprès des éducatrices, des parents et des enseignantes à l'aide de questionnaires, d'entrevues et de journaux de bord. Elles ont été analysées rigoureusement de façon électronique et manuelle. Les thèmes obtenus à partir des

données ont été vérifiées par trois assistantes de recherche. Ils ont été hiérarchisés en tenant compte des principaux concepts énumérés précédemment.

Les résultats ont permis de comprendre l'expérience et ainsi de répondre aux questions spécifiques de la recherche. Nous avons constaté que le portfolio a favorisé une approche individualisée et l'établissement de liens significatifs avec l'enfant. Il a motivé les enfants pour l'entrée à la maternelle, favorisant du même coup la transition harmonieuse. Il semble aussi que le portfolio a facilité la communication entre les éducatrices et les parents, sauf pour certains parents qui semblaient avoir au départ peu de contacts avec les éducatrices. Cependant, peu d'éléments permettent d'affirmer qu'il a réellement contribué au partenariat entre les enseignantes et les parents, encore moins entre les enseignantes et les éducatrices. À cet effet, nous avons précisé que le contexte, qui prévalait au moment de la recherche, ne permettait pas d'améliorer les perceptions des intervenants entre eux. Par dessus tout, il y a lieu d'affirmer que le temps consacré à l'élaboration du portfolio a grandement contribué au développement de l'estime de soi des enfants, des parents et des éducatrices.

La transférabilité des résultats obtenus à des contextes semblables comporte certaines limites. Il faut reconnaître que le nombre de participants, le choix de ceux-ci et la période à laquelle a eu lieu le projet peuvent biaiser les résultats. Les réajustements qu'exige l'actuelle réforme scolaire créent un stress et une surcharge de travail chez les enseignantes, expliquant du même coup les nombreux refus essuyés.

L'implantation du portfolio dans les centres de la petite enfance, le soutien aux éducatrices et la concertation entre les éducatrices et les enseignantes représentent des pistes de recherche prometteuses. Finalement, par cette recherche, nous avons tenté de mettre en place des conditions qui permettraient le développement harmonieux et l'épanouissement de l'enfant dans les différents milieux de vie qu'il côtoie pendant sa période préscolaire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	II
RÉSUMÉ	III
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES FIGURES	XI
LISTE DES TABLEAUX	XII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Historique.....	4
1.2 Questions générales de recherche.....	8
CHAPITRE II	
LA RECENSION DES ÉCRITS : L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE	9
2.1 Les assises conceptuelles de la recherche	11
2.1.1 La transition et la continuité	11
2.1.2 Le partenariat	12
2.2 Les milieux et les gens que fréquente l'enfant	15
2.2.1 La famille.....	15
2.2.2 Le service de garde	16
2.2.3 La maternelle	18

2.2.4 Un programme : deux milieux	19
2.3 Une perspective génératrice de sens :.....	20
2.3.1 L'approche écologique du développement humain	20
2.3.2 La qualité de la relation entre les milieux : du facteur de risque au facteur de protection.	22
2.4 Communiquer : pourquoi, à propos de quoi et comment?.....	25
2.4.1 Tout d'abord : observer	27
2.4.2 Observer dans des conditions favorables	28
2.4.3 Des outils d'observation, d'évaluation et de communication.....	29
2.4.4 Les outils proposés dans le programme éducatif des CPE	31
2.4.5 Les outils utilisés.....	32
2.5 Un moyen mis à l'épreuve : le portfolio	33
2.5.1 Les origines et les fondements.....	33
2.5.2 L'intégration du portfolio: un projet en soi	34
2.5.3 Les avantages du portfolio.....	35
2.6 Questions spécifiques de la recherche	37
 CHAPITRE III	
LA MÉTHODOLOGIE	39
3.1 Le type de recherche	39
3.2 Les participants.....	40
3.2.1 Les éducatrices des centres de la petite enfance	40
3.2.2 Les parents	40
3.2.3 Les enseignantes des maternelles.....	41

3.3 Le déroulement de l'expérimentation	43
3.3.1 La mise en place de l'expérimentation.....	43
3.3.2 La réalisation du portfolio	43
3.3.3 La remise du portfolio au parent.....	44
3.3.4 La consultation du portfolio par les enseignantes.....	44
3.4 Les outils et la cueillette des données	46
3.4.1 Les entrevues	47
3.4.2 L'observation participante et les journaux de bord.....	49
3.4.3 Les questionnaires intégrés aux portfolios	50
3.5 Le traitement et l'analyse	50
3.5.1 Les étapes de l'analyse de contenu	51
 CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	57
4.1 La définition et la démarche du portfolio	57
4.1.1 Une compréhension qui se construit	57
4.1.2 Un outil et une démarche à l'image de l'enfant.....	58
4.1.3 Un outil d'observation et d'évaluation.....	59
4.1.4 Un outil de réflexion	62
4.1.5 Un outil de communication	64
4.1.6 Synthèse de la vision que se font les participants du portfolio et de la démarche	65
4.2 Les réactions à la présentation du projet.....	66
4.2.1 Une aventure dans l'inconnu	66
4.2.2 Des enfants se questionnent.....	66
4.2.3 Un défi à relever.....	67
4.2.4 Une routine à briser	67

4.2.5 Les attentes à l'égard de la participation des parents.....	67
4.2.6 La motivation des parents.....	68
4.2.7 Synthèse des réactions des participants à l'égard du projet	68
4.3 L'intégration au fonctionnement des CPE.....	69
4.3.1 Le portfolio : un outil et une démarche à apprivoiser	69
4.3.2 Du temps à investir et des conditions à remplir.....	69
4.3.3 Des éléments qui soutiennent la démarche.....	70
4.3.4 Synthèse de l'intégration du portfolio au fonctionnement	71
4.4 Les répercussions du portfolio lors de son élaboration	71
4.4.1 L'enfant actif	71
4.4.2 L'autonomie.....	72
4.4.3 La motivation.....	72
4.4.4 La fierté	73
4.4.5 La relation avec l'enfant.....	74
4.4.6 La dynamique du groupe	76
4.4.7 Les sujets propices à la communication.....	77
4.4.8 Les relations entre les parents et les éducatrices.....	77
4.4.9 La reconnaissance professionnelle des éducatrices	79
4.4.10 Le partage professionnel.....	80
4.4.11 Synthèse des répercussions du portfolio sur les participants.....	81
4.5 La transition.....	82
4.5.1 La fête de la transition pour l'enfant et la famille.....	83
4.5.2 Des changements et des différences.....	83
4.5.3 Des craintes.....	84
4.5.4 Les enfants des CPE : un avantage	84
4.5.5 Des activités de transition.....	85
4.5.6 Synthèse de la transition.....	85

4.6 La continuité éducative entre les microsystemes	86
4.6.1 Des attentes formulées	86
4.6.2 Les réactions des enseignantes à l'égard du portfolio	91
4.6.3 Des explications aux refus des enseignantes	95
4.6.4 Les effets du portfolio sur les pratiques des enseignantes.....	97
4.6.5 Les obstacles à la continuité	98
4.6.6 Synthèse de la continuité entre les microsystemes	102
4.7 Des répercussions durables.....	104
4.7.1 Des souvenirs à conserver	104
4.7.2 Des enfants capables de parler d'eux	104
4.7.3 Un CPE qui refait le projet	104
4.7.4 Des changements dans les pratiques	105
4.7.5 Synthèse des répercussions durables.....	105
 CHAPITRE	
V DISCUSSION.....	107
 5.1 Est-ce que le portfolio a permis une approche individualisée et des stimulations appropriées?	 107
5.2 Est-ce que le portfolio a favorisé l'instauration d'une transition harmonieuse dans laquelle l'enfant a été motivé d'interagir?.....	 109
5.3 Est-ce que le portfolio a favorisé la communication et le partenariat avec les parents dans les différents moments de transition?	 110
5.4 Est-ce que le portfolio a permis une continuité dans le soutien au développement de l'estime de soi de l'enfant?	 113
5.5 Est-ce que le portfolio a favorisé des perceptions positives des intervenants entre eux?	 114

5.6 Un élément transversal : le temps	116
5.7 Les limites et les avenues de recherche : point de vue critique	118
CONCLUSION	120
BIBLIOGRAPHIE.....	124
APPENDICE A	
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	134
APPENDICE B	
OUTILS CRÉÉS POUR LE PORTFOLIO.....	137
-Description de la démarche	
-Feuilles qui soutiennent les œuvres de l'enfant	
-Questionnaires aux parents et aux éducatrices	
-Feuille de présentation des sections	
APPENDICE C	
CORRESPONDANCE AVEC LES PARTICIPANTS.....	170
APPENDICE D	
QUESTIONNAIRES DES ENTREVUES.....	179
APPENDICE E	
EXTRAITS DE COMPTES RENDUS MOT À MOT.....	183
APPENDICE F	
FICHE DE CODAGE.....	187

LISTE DES FIGURES

2.1	Les concepts et les liens qui les unissent.....	10
-----	-------------------------------------------------	----

LISTE DES TABLEAUX

2.1	Description des outils servant à l'observation et à l'évaluation.....	30
3.1	Les participants à la recherche.....	41
3.2	Les principaux événements de l'expérimentation.....	45
3.3	Les outils de collecte des données et participants.....	46
3.4	Présentation des thèmes.....	54
3.5	Définition du thème : la définition et la démarche du portfolio.....	55
3.6	Définition du thème : Les répercussions du portfolio lors de son élaboration.....	56

INTRODUCTION

Même si le nombre d'enfants a considérablement diminué dans la famille québécoise, la place que ceux-ci occupent actuellement a changé. Que ce soit au niveau des pratiques éducatives ou des habitudes familiales, les enfants sont de plus en plus considérés comme des êtres ayant des besoins spécifiques. Plus encore, ils fréquentent des milieux qui tiennent davantage compte de leurs différences. D'ailleurs, le développement des centres de la petite enfance (CPE) et des maternelles démontre l'importance qu'on accorde à l'enfant et à sa famille.

Ce travail de maîtrise fait suite à mes nombreuses expériences vécues dans ces milieux, soit aux postes d'éducatrice, de directrice, d'enseignante et de superviseure de stage, et il met l'accent sur des aspects pratiques. En fait, l'éducation préscolaire a été, depuis toujours, au cœur de mes préoccupations. Les débats précédant la réforme de l'éducation ont, sans aucun doute, inspiré cette démarche de perfectionnement. Or, l'accent mis sur le développement global et intégré de l'enfant, le respect de son unicité et l'importance d'impliquer les parents et les éducatrices¹ dans une démarche de partenariat sont autant d'aspects qui ont orienté cette recherche.

C'est à l'aide du portfolio, reconnu comme moyen d'observation, d'évaluation et de communication, et des possibilités qu'il offre en matière de partenariat et de continuité éducative que les objectifs de recherche sont mis en oeuvre. Au cours de cette recherche, l'enfant est actif en élaborant un portfolio ; toutefois, ce sont les parents, les éducatrices des centres de la petite enfance et les enseignantes de la maternelle qui sont à la source des données recueillies.

De façon plus spécifique, nous examinons l'impact du portfolio sur les différents milieux de vie et les effets sur la continuité éducative. Le portfolio étant un outil

¹ Comme la majorité du personnel est féminin, le terme générique féminin est utilisé dans le but d'alléger le texte, et ce, sans discrimination.

d'observation et de communication susceptible de développer un partenariat entre les différentes personnes impliquées dans l'éducation des enfants, nous supposons qu'il sera plus facile pour les éducatrices et les enseignantes de créer des liens significatifs, d'adapter leurs interventions et de permettre un cheminement individualisé pour chacun des enfants dont elles ont la responsabilité.

La littérature consultée, dont les textes d'Akkari (1999), de Baillargeon (1989), de Bouchard (1981), Bouchard, (1999), de Bronfenbrenner (1979, 1997), de Deslandes (1999), de Garbarino (1992), de Jacques et Baillargeon (1997), de Miron (1996, 1998, 1999, 2001), de Pourtois et Desmet (1997) et de Tochon (1997, 2001), pour n'en nommer que quelques-uns, vient soutenir et même confirmer l'importance de cette recherche, particulièrement à l'égard du partenariat à développer entre les différents intervenants.

Les objectifs que nous poursuivons sont donc d'élaborer et de mettre en place un moyen de favoriser le partenariat entre les parents, les éducatrices et les enseignantes d'en vérifier l'impact sur la continuité éducative et, finalement, de connaître les perceptions de chacun en regard de l'expérience vécue.

Tout d'abord, le premier chapitre précise le contexte dans lequel ont évolué les réseaux préscolaires depuis les 20 dernières années et qui a mené à la situation présente. Par la suite, la problématique est exposée.

Le deuxième chapitre définit les concepts et met en lumière l'approche écologique du développement humain afin de mieux cerner l'impact, sur le développement de l'enfant, que peuvent avoir la communication et le partenariat entre les milieux. Nous identifions aussi les principaux facteurs de risque au développement harmonieux de l'enfant. Par la suite, nous abordons les moyens susceptibles de favoriser le partenariat entre les intervenants concernés et nous formulons les questions de recherche.

Les choix méthodologiques font l'objet du troisième chapitre. Dans celui-ci, nous présentons le type de recherche, les participants, le déroulement de l'expérimentation,

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Depuis le début des années 80, nous avons été témoins de nombreux changements qui ont eu des répercussions sur le monde préscolaire. Ceux-ci illustrent la place croissante que prend la petite enfance dans les préoccupations de notre société. Les décisions qui ont engagé le Québec depuis quelques années s'inscrivent dans une transformation majeure du monde de l'éducation préscolaire. Ce dernier relève de la pédagogie nouvelle, qui s'inspire de modèles éducatifs mieux adaptés au développement de l'enfant. Ces modèles tendent à faire progresser l'enfant en fonction de ce qu'il est, de ses besoins et de ses intérêts (Morin 2002).

La clientèle préscolaire comprend particulièrement des enfants âgés entre 3 et 5 ans. Pour cette tranche d'âge, il existe actuellement plusieurs services qui relèvent de deux milieux différents, certains étant reliés au ministère de l'Éducation (MEQ), soit les prématernelles et les maternelles, et les autres étant reliés au ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE), soit, notamment, les centres de la petite enfance (CPE). Afin de comprendre la place qu'occupent ces milieux et les difficultés qui en découlent, nous en traçons un bref historique. Par la suite, nous retenons les principales orientations qui ont inspiré les changements et qui permettent de poser nos questions de recherche.

1.1 Historique

Depuis les années 1940, les services préscolaires ont connu une insertion lente et timide au Québec. C'est le rapport Parent, au milieu des années 1960, qui a ouvert la porte à l'intervention précoce et qui a permis à un plus grand nombre d'enfants d'avoir accès à l'instruction publique dès l'âge préscolaire (Baillargeon 1989, Hamel 1995). Cependant, les répercussions ont davantage été ressenties à partir des années 1970. C'est alors qu'une gamme de services, destinés aux enfants d'âge préscolaire et à leur famille, a été instaurée. Citons en quelques-uns : la mise sur pied des prématernelles à demi-

temps pour les enfants de trois et quatre ans provenant de milieux défavorisés; l'obligation de la part des commissions scolaires de fournir des services de maternelle pour les enfants de cinq ans; et la mise sur pied du programme d'animation Passe-Partout (Hamel, 1995).

Par ailleurs, c'est en 1979 que le gouvernement du Québec a adopté la Loi sur les services de garde à l'enfance et a instauré l'Office des services de garde à l'enfance, (OSGE) dont le mandat a permis d'établir des politiques et de définir les premières orientations éducatives dans les services de garde du Québec. Cependant, ces services demeuraient essentiellement privés, à la charge des usagers, et recevaient un support financier partiel (Baillargeon 1989).

Deux réseaux parallèles se sont donc développés. D'abord, on signale que le réseau des services de garde ne répondait pas à tous les types de besoins, d'autant plus que déjà on y dénonçait un manque de place (ibid.). Par ailleurs, à cette même période, la maternelle à demi-temps faisait face à des remises en question sérieuses : fallait-il ou non offrir un réseau de la maternelle à temps plein?

Les services de garde de cette époque offraient uniquement un service de garde en garderie. Les enfants fréquentaient la garderie plus souvent qu'autrement à temps plein. En parallèle, les agences de garde en milieu familial se développaient et répondaient à des besoins de garde différents : fréquentation à temps partiel et horaires variables et de fin de semaine (Baillargeon, 1989). C'est en 1997 avec la réforme de l'éducation que s'est effectuée l'imposante réorganisation des services préscolaires. La maternelle est devenue à temps plein et le ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) a été créé afin, d'une part, de développer un réseau diversifié de services de garde à l'enfance et, d'autre part, d'assurer la qualité et l'accessibilité de ce réseau (ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997). Depuis, les centres de la petite enfance (CPE) ont été créés. Ils offrent deux volets, l'un en installation et l'autre en milieu familial, pour ainsi répondre davantage aux besoins des parents. Les services sont destinés aux enfants de la naissance à 5 ans et parfois jusqu'à 12 ans s'il n'y a pas de service de garde en milieu

scolaire pouvant répondre aux besoins de garde des parents (ministère de la Famille et de l'Enfance, 1999).

Or, dans la restructuration des programmes, l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1996) avait posé un regard critique sur l'éducation des enfants du préscolaire. Plusieurs orientations y étaient présentées : a) le développement intégré des services éducatifs à la petite enfance; b) l'intensification du développement des services éducatifs, organisés selon un mode collectif; c) l'instauration de la qualité; d) la reconnaissance des services éducatifs à l'enseigne de la prévention primaire et de l'égalisation des chances.

Parmi ces recommandations, nous sommes à même de constater que déjà les réseaux préscolaires ont relevé un certain nombre de défis. Pensons d'abord aux places à contribution réduite facilitant l'accessibilité aux services de garde. Pensons ensuite à l'élaboration du programme éducatif des centres de la petite enfance, qui vise le développement global et harmonieux de l'enfant, une intervention de qualité et la continuité éducative (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997). Finalement, pensons au programme de la maternelle à temps plein, qui semble répondre à des besoins spécifiques de la famille moderne. Cependant, des énergies doivent encore être investies, en particulier dans la mise en œuvre d'un développement intégré des services éducatifs préscolaires basés sur la continuité, l'émergence du partenariat avec les parents et le respect des acquis (Palacio-Quintin et Coderre 1999).

Même si l'importance du partenariat est souvent associée aux besoins des enfants et des parents provenant de milieux défavorisés, ce partenariat s'adresse à toutes les classes de la société et à tous les enfants qu'ils présentent ou non des difficultés d'apprentissage. La cohérence dans l'intervention éducative est un facteur indispensable au développement, à l'épanouissement et à l'intégration sociale de tous les enfants, indépendamment de leur contexte familial (Conseil supérieur de l'éducation 1996; ministère de l'Éducation, 1982a) ; Normand-Guérrette, D. 1997; Pourtois, J.P., Desmet, H. 1997).

les outils de cueillette de données et la méthode d'analyse. Nous précisons, entre autres, la démarche d'élaboration du portfolio dans les centres de la petite enfance.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats en fonction des principaux thèmes de la recherche et de ceux qui ont émergé des données d'entrevues. On y traite, entre autres, des répercussions du portfolio sur le vécu des participants lors de son élaboration et lors de la transition ainsi que sur la continuité éducative.

Le cinquième chapitre est consacré à la discussion des résultats. Les principales questions de la recherche font l'objet de réponses fort nuancées. Comme la notion temporelle traverse l'ensemble des données, nous y portons un regard particulier. Finalement, nous y exposons aussi les limites de la recherche.

En conclusion, nous effectuons un bref retour sur la démarche de recherche et nous rappelons les principaux points de la discussion qui mènent à des avenues de recherches et à des considérations sur la pratique des éducatrices et des enseignantes.

Nous devons garder en mémoire que l'enfant qui entre à la maternelle est confronté à de nouvelles réalités. Cette transition représente une période charnière dans la vie scolaire de l'enfant et de sa famille. D'ailleurs, Pourtois et Desmet (2000) nomment cette période : « un investissement dans l'avenir de l'avant ». Il s'agit ici d'un investissement de l'enfant dans sa réalisation sociale, à un moment crucial. De ce fait, il semble souhaitable que tous se consultent ; toutefois, trop souvent, les parents, les éducateurs et les enseignantes se questionnent sur les pratiques éducatives sans qu'il y ait de concertation, chaque réseau prenant la responsabilité d'établir une communication avec la famille, mais ignorent les autres réseaux avec lesquels l'enfant entre en relation.

Cette situation ne peut plus être reliée au fait que les enfants provenant d'un CPE constituent une minorité. En 2001, un rapport du ministère de la Famille et de l'Enfance sur la situation des centres de la petite enfance et des garderies faisait état d'environ 146 600 enfants fréquentant ces établissements (ministère de la Famille et de l'Enfance, 2001). Les enseignantes de la maternelle recevront de plus en plus d'enfants ayant fréquenté un CPE. Signalons en passant, que l'ensemble des recherches sur le développement de l'enfant révèlent le rôle positif que jouent les services de garde offrant une qualité globale (Palacio-Quintin et Coderre, 1999). Quoique ces données ne soient pas claires concernant les CPE versus la famille, elles le sont lorsqu'on y compare des critères de qualité, plus particulièrement en ce qui concerne les relations qu'ont les parents avec le CPE, la communication entre les parents et les éducatrices, puis la qualification et la stabilité du personnel (Idem). Les éducatrices des CPE, tout comme les enseignantes de la maternelle, connaissent cependant très peu ce qui se vit dans les autres milieux. D'ailleurs, le programme collégial en techniques d'éducation à l'enfance n'aborde pas ou aborde très peu le programme éducatif de la maternelle. Ce faisant, les futures éducatrices seraient à même de mieux comprendre ce que les enfants vivent à la maternelle et ainsi elles pourraient favoriser la continuité. La même approche serait souhaitable dans le baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire en regard du programme éducatif des centres de la petite enfance. Dans un même ordre d'idées, on peut se demander si la formation dispensée actuellement dans le cadre des

deux programmes cités précédemment met en priorité le concept de continuité et de partenariat dans les tâches éducatives.

En fait, toutes les avenues possibles pour assurer la transition harmonieuse entre ces deux milieux doivent être évaluées de façon à favoriser le développement global et continu de l'enfant (Morin 2002). Pour cela, nous devons élaborer des moyens concrets de mise en œuvre du partenariat (Durning 1995).

1.2 Questions générales de recherche

À la suite de cette présentation de la problématique, plusieurs questions peuvent être formulées. Alors, comment s'effectue la transition de l'enfant entre les différents programmes préscolaires? À qui revient le rôle d'assurer la continuité éducative entre le service de garde, la famille et la maternelle? Y a-t-il des moyens qui ont été instaurés pour favoriser le partenariat entre les services de garde et la maternelle? Qui doit être impliqué dans ce partenariat? Quels sont les enjeux de la continuité éducative? Quelles sont les perceptions des acteurs entre eux? Autant de questions qui découlent de nos réflexions concernant la situation du réseau préscolaire au Québec.

À partir de celles-ci, nous tenterons de comprendre la réalité des différents milieux afin de développer un moyen efficace qui favoriserait le partenariat et permettrait d'assurer la continuité éducative entre la famille, le CPE et la maternelle. Dans le prochain chapitre, à l'aide de nos lectures, nous ferons état de la situation en répondant à l'ensemble de ces questions.

CHAPITRE II

LA RECENSION DES ÉCRITS : L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

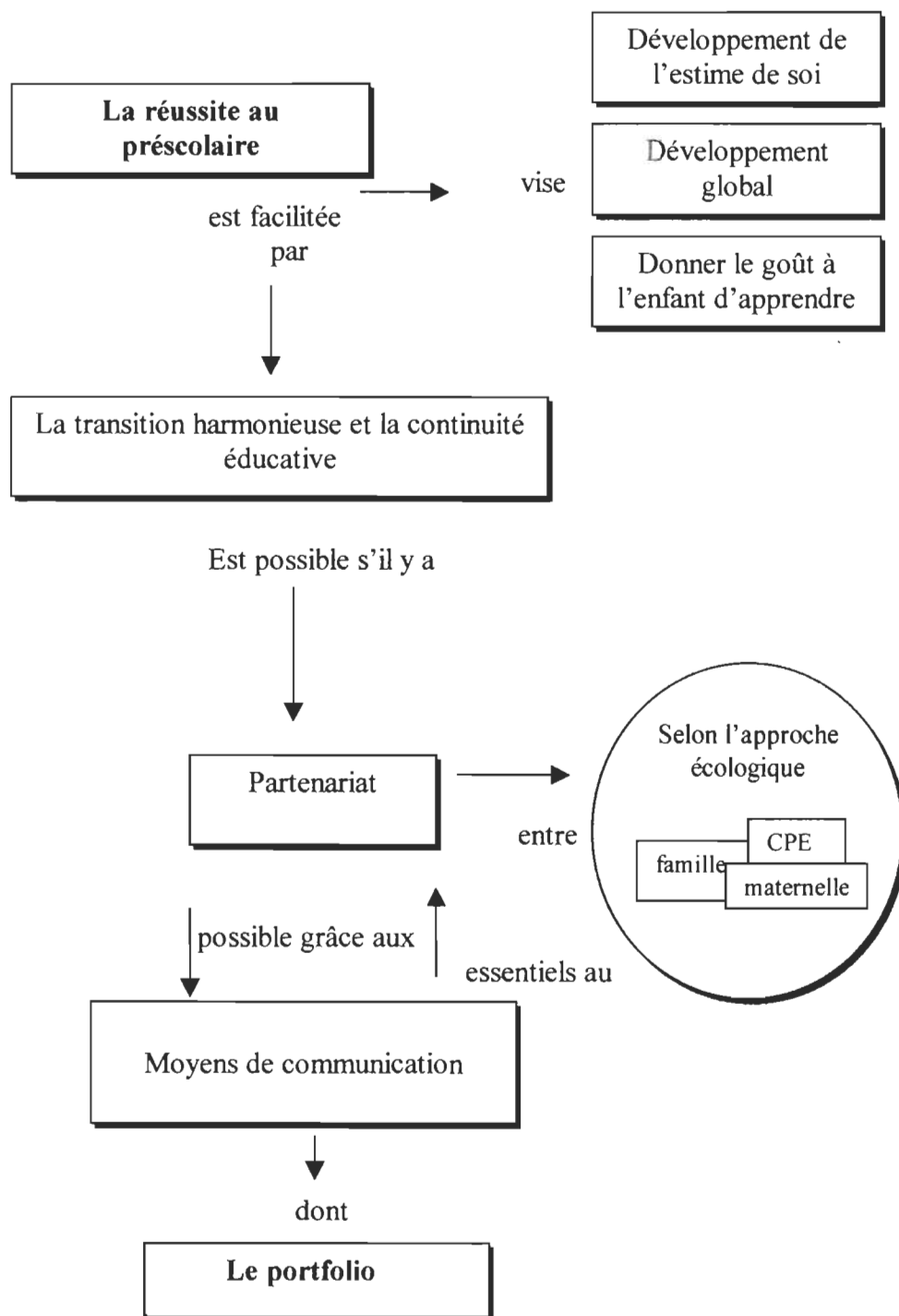
Dans ce chapitre, l'examen des écrits nous permet de préciser les assises conceptuelles de la recherche et les rôles que jouent les milieux et les gens que fréquente l'enfant. De plus, il met en perspective l'approche écologique du développement humain qui privilégie la communication entre les intervenants. C'est ainsi que le portfolio est ciblé comme moyen permettant de favoriser le partenariat et d'assurer la continuité éducative. Précisons que cette recherche aborde la réussite scolaire sur le plan de l'estime de soi, c'est-à-dire la valeur positive que l'enfant accorde à ses réalisations personnelles, et sous l'angle du développement global. Cette quête de réussite exige inévitablement que l'on remette en question des pratiques mises en place depuis longtemps (Conseil supérieur de l'éducation 1996).

Les principaux concepts à l'étude qui forment les assises conceptuelles de la recherche, soit la transition, la continuité et le partenariat, sont ici définis. Par la suite, comme nous abordons un environnement composé d'acteurs² qui ont des effets les uns sur les autres, nous analysons l'état de la situation dans une perspective écologique du développement humain tout en faisant ressortir certains facteurs de risque pour le développement de l'enfant. Le schéma de la page suivante présente les liens qui unissent chacun des concepts.

² Ces acteurs sont pour la présente recherche les parents, les éducatrices et les enseignantes.

2.1 Figure

Les concepts et les liens qui les unissent



2.1 Les assises conceptuelles de la recherche

Des précisions en ce qui a trait aux concepts énumérés précédemment s'imposent puisque nous retrouvons, dans la littérature et dans les pratiques, diverses interprétations. Ainsi, nous pourrions mieux camper les assises de cette recherche.

2.1.1 La transition et la continuité

Les concepts de la transition et de la continuité donnent de l'importance au partenariat. Le concept de transition est défini par un passage, un état intermédiaire alors que la continuité se définit par un prolongement qui favorise un tout, sans interruption (Legendre 1993). Même s'ils semblent s'opposer de par leur définition, dans le cadre de notre recherche, ces concepts se complètent. À cet égard, Bronfenbrenner (1979) indique que pour qu'il y ait continuité, la transition entre les milieux doit être harmonieuse. La transition écologique renvoie à l'influence qu'exercent sur le développement certains événements (ibid.). Ces événements produisent inévitablement des conséquences dans le processus de développement. L'être humain s'accommode tout comme le milieu à s'ajuster à l'individu.

Ainsi, le concept de continuité fait appel à ce que vit l'enfant. On aborde l'être en développement, c'est-à-dire un prolongement de ce qui a déjà été entrepris. D'ailleurs, le concept de continuité est emprunté au domaine de la psychologie. Joncas (1997) explique que lorsque l'expérience immédiate est entachée de son expérience antérieure et que ces expériences introduisent les expériences futures, cette suite crée un fil conducteur qui donne un sens. Par conséquent, il y a continuité lorsque la transition entre les milieux est harmonieuse, c'est-à-dire que : a) les éléments des milieux sont similaires, cohérents et constants; b) les milieux sont liés par la proximité, l'ouverture et l'enchaînement; c) les milieux sont réguliers, équilibrés et interdépendants. De la même façon, il faut indiquer qu'il est parfois nécessaire qu'il y ait discontinuité pour le développement harmonieux de l'être, en particulier lorsque l'enfant vit des expériences nocives, tout comme le précise Joncas (ibid.).

Lorsqu'on aborde la transition, on parle d'un processus d'adaptation que vivent mutuellement l'enfant, sa famille et son école et qui favorise la réussite scolaire (Ramey et Ramey, 1999). L'adaptation de l'enfant pourrait se traduire par sa capacité à suivre les consignes et le développement de son autonomie, par exemple. À ce processus, défini par rapport à l'école, on peut ajouter le service de garde, puisque Rimm-Kaufman et Pianta (2000) maintiennent que la transition concerne l'année précédente et l'année en cours. Jacques et Deslandes (2002) mettent en lumière plusieurs modèles conceptuels de la transition à la maternelle. Le concept de transition renvoie aussi à une perspective temporelle puisqu'il s'agit d'étapes à franchir. Même si les milieux semblent similaires, les parents peuvent observer des comportements d'adaptation (Pianta et Kraft-Sayre, 1999). Des indicateurs peuvent nous informer sur la qualité de la transition. Jacques et Deslandes (ibid.) ont présenté différents critères établis par des groupes de chercheurs. Nous résumons les principaux comme étant : a) le maintien des relations entre les différents milieux de vie de l'enfant, b) la communication efficace entre les parents et les enseignants, c) la préparation et le goût de l'enfant d'aller à l'école et d) le développement d'habiletés sociales et académiques.

Relever le défi de la continuité éducative exige que les intervenants de l'enfant communiquent et soient partenaires. Si tel est le cas, la transition harmonieuse entre les milieux sera assurée. Afin de poursuivre notre analyse sur les concepts de continuité et de transition, nous devons maintenant situer le concept de partenariat.

2.1.2 Le partenariat

Inspiré de l'économie, le concept de partenariat s'est développé dans le monde de l'éducation pour répondre de façon plus efficace, espérait-on, à une crise de l'école ainsi qu'aux besoins des jeunes et de la société (La Borderie, 1998). Signalons immédiatement qu'il se distingue des concepts de collaboration et de coopération par l'action et la prise de décision. Il met en valeur la notion d'efficacité qui cimente l'action conjointe (Mérini 1998). On peut donc considérer que les individus partagent un intérêt commun et que chacun doit jouer son rôle pour que les objectifs soient atteints

(Deslandes, 1999). Selon Larousse (1998), le partenariat est une association d'acteurs qui, par leur synergie, peuvent viser des objectifs que seuls ils ne pourraient se donner; cette synergie implique que les acteurs communiquent de manière efficace. Donc, dans le cadre de l'éducation préscolaire, on est en droit de supposer que la famille, les services de garde et la maternelle possèdent un intérêt commun et des informations importantes qu'ils doivent partager pour remplir adéquatement le rôle éducatif qui leur revient auprès de l'enfant de cinq ans qui aura à vivre une transition entre deux ou plusieurs milieux (Bonnet & Strayer 2000). Considérons maintenant les différents types de partenariat.

Dans son article sur le partenariat, Deslandes (1999) présente trois modèles reliés spécifiquement au domaine de l'éducation. Le premier modèle est un processus d'influence partagée qui privilégie la coopération et la complémentarité entre l'école et la famille (Epstein 1996). L'échange des savoirs, axé sur le respect et le partage d'un but commun, peut conduire à une meilleure réussite de l'élève. Le deuxième modèle présente un processus de participation parentale qui reflète le sentiment de compétence des parents. Celui-ci amènerait les parents à aider leur enfant à réussir. Ce modèle relève des travaux de Hoover-Demsey (Deslandes, 1999) et tient compte aussi de plusieurs autres variables dont les croyances des parents, l'attitude des enfants et les invitations à la participation. Finalement, le dernier modèle favorise une relation qui nécessite un partage complet des connaissances, des habiletés et des expériences de chacun. Il implique un processus d'appropriation et d'autodétermination de la famille (ibid.). Bouchard (1998) définit le principe d'appropriation comme étant l'actualisation des compétences. Selon lui, le principe d'autodétermination représente notamment la capacité des parents à préciser leur rôle. Ce modèle privilégie une relation d'égalité où l'on reconnaît la valeur de l'autre, c'est-à-dire ce qu'il peut apporter pour assurer le développement harmonieux de l'enfant et, par conséquent, sa réussite.

Tout compte fait, le dernier modèle, inspiré des écrits de Dunst et al. (1992) et de Bouchard (1998), rejoint tout à fait les préoccupations de la recherche. Rappelons brièvement que cette vision du partenariat apporte une touche originale puisqu'elle tient

compte des intervenants eux-mêmes, du respect mutuel et de l'empathie qu'ils développent et plus particulièrement du partage des savoirs et savoir-faire qui se vit dans la prise de décision.

Mentionnons que l'ensemble des recherches consultées sur le partenariat en milieux éducatifs visent l'école et la famille (Akkari 1999; Bouchard et Pelchat (1996); Bouchard, Pelchat et Boudreault 1996; Bouchard 1999; Normand-Guérrette 2002; Pourtois et Desmet 1997). Malgré tout, les données recueillies nous semblent tout à fait applicable à la réalité des services de garde.

Il existe quand même certains auteurs qui étudient les relations entre les services de garde et la famille. Il s'agit notamment de Beaudoin (1998), Miron (1996) et Tochon (1997). Ceux-ci traitent de partage de pouvoir et de reconnaissance de la compétence parentale et vont dans le même sens que les auteurs énumérés précédemment, c'est-à-dire qu'il sont d'avis qu'il faut se reconnaître avant tout dans le rôle respectif d'éducateur.

Dans sa recherche, Beaudoin (1998) attire notre attention sur la préfiguration des premières relations parents-éducatrices. Les recherches qu'il a effectuées auprès d'éducatrices et de parents de garderie confirment que les programmes qui favorisent la communication incitent les parents et les éducatrices à avoir une meilleure connaissance mutuelle. Nous poursuivons en supposant que cela a inévitablement des influences positives sur les relations qu'ils entretiennent et qu'ils entretiendront à long terme avec les enseignants.

Ainsi, dans la perspective adoptée dans ce mémoire, le partenariat se définit comme l'actualisation des ressources et des compétences de chacun et implique nécessairement le partage de l'information et le consensus dans la prise de décision (Landry, Anadon et Savoie-Zajc, 1996). L'apprentissage de la communication et le développement de moyens de communication sont ainsi indispensables et s'annoncent comme des voies prometteuses dans cette quête de partenariat, tout comme l'indique Bouchard (1999). Les parents, les éducatrices et les enseignantes doivent travailler ensemble et mettre en valeur ce qu'ils peuvent apporter de plus aux autres pour le

mieux-être de l'enfant, sans pour autant oublier l'influence que l'enfant a lui-même sur les relations qui se développent entre les acteurs, en jouant un rôle actif dans la communication entre les deux milieux (Francis 1999).

Le partenariat éducatif, tel qu'il est défini, semble avoir un impact à la fois sur ceux qui le vivent et ceux pour qui on le vit, soit l'enfant lui-même. Donc, si nous voulons développer une forme de partenariat, nous devons penser aux personnes impliquées et aux moyens mis en oeuvre pour communiquer. Mais, attardons-nous d'abord aux rôles de chacun des milieux concernés dans le développement de l'enfant.

2.2 Les milieux et les gens que fréquente l'enfant

Quels rôles jouent ces milieux que sont la famille, le service de garde et la maternelle, au regard du développement de l'enfant? Commençons tout d'abord par les services éducatifs. Depuis plusieurs années, des chercheurs se sont intéressés aux différences et aux ressemblances qui pourraient exister entre les services de garde et les maternelles. Pour leur part, les travaux de Cloutier (1987, 1994) ont révélé que la garderie et la maternelle sont plus différentes entre elles sur le plan de la représentation que s'en font les différents intervenants qu'au point de vue des comportements observables des enfants qui y évoluent. Une étude du même chercheur a démontré que les activités peuvent être aussi différentes entre les garderies elles-mêmes qu'entre les garderies et les maternelles. Toujours selon Cloutier (1987) les facteurs contextuels, humains et matériels seraient des indicateurs qui expliqueraient ces différences (ibid.). De prime abord, il semble important de bien cerner les rôles et les visions éducatives de chacun des milieux fréquentés par l'enfant pour mieux comprendre ce que vit ce dernier.

2.2.1 La famille

La famille est un ensemble de personnes qui ont des caractéristiques et des liens communs. Ces liens peuvent être biologiques (parents biologiques) ou choisis (famille d'adoption, conjoint de fait, etc.) (Larousse, 1998). Les uns influencent les autres : l'enfant se développe en fonction de certaines valeurs qu'ont les parents et, quant à eux,

les parents se développent notamment en ayant des enfants. En famille, il y a des règles et des lois implicites, une façon de voir le monde (Rougier, 1999). Quoique les chercheurs s'entendent de moins en moins sur une définition de la famille et de son rôle, Cloutier (1994) indique que la famille doit assurer le bien-être et l'épanouissement de chacun de ses membres. Elle exerce des fonctions biologique, sociologique et psychologique en ce qui a trait au développement affectif et cognitif (ibid.). C'est dans le milieu familial que les premiers liens d'attachement s'établissent et teintent ceux qui suivront. Par ailleurs, les stimulations que la famille fournit à l'enfant influent sur son éveil cognitif. Miron (2001) précise que bien qu'il soit un pourvoyeur, le parent est d'abord et avant tout un éducateur. Plusieurs parents possèdent des savoirs pratiques et peuvent en construire de nouveaux en réfléchissant sur leur expérience. La famille est donc un partenaire indispensable pour le service de garde et l'école.

La politique familiale, qui résulte de plusieurs plans d'action élaborés entre 1989 et 1997, reconnaît aux parents un rôle prépondérant dans l'éducation de leurs enfants, tout en accordant à l'État un rôle de soutien. Cette politique vise a) à assurer l'équité entre les familles en soutenant toutes les familles, mais en accordant une aide accrue à celles qui sont à faible revenu; b) à faciliter la conciliation travail/famille/études; c) à favoriser le développement des enfants et leur assurer des chances égales (ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997; Miron 2003).

2.2.2 Le service de garde

Le centre de la petite enfance est un établissement offrant des services de garde éducatifs à des enfants de la naissance à cinq ans, pour une période de moins de 48 heures consécutives. Toutefois, il est possible d'y recevoir des enfants de cinq à 12 ans, si un service de garde dans un établissement scolaire n'est pas disponible dans le voisinage (gouvernement du Québec, 1997b, article 1). Il existe deux types de services de garde que chaque CPE doit offrir : en installation et en milieu familial. Dans le présent mémoire, nous nous attardons davantage aux installations. Les installations peuvent compter de sept à moins de 80 enfants regroupés par groupe d'âge. Le personnel

doit être formé en regard des exigences établies par les lois et règlements. Le programme éducatif doit être appliqué et le CPE doit présenter les moyens mis en œuvre pour y arriver. Les principes de base du programme éducatif amènent les éducatrices à reconnaître que : a) le développement de l'enfant est un processus global³ et intégré, b) le jeu est au cœur des apprentissages, c) l'enfant est un être unique, d) l'enfant est le premier agent de son développement et finalement e) la collaboration entre le personnel éducateur et les parents contribue au développement harmonieux de l'enfant (ministère de la Famille et de l'Enfance 1997). Ces principes se concrétisent à travers l'horaire, les activités, l'organisation de l'environnement et les interventions. On y privilégie, entre autres, l'apprentissage actif et les interventions démocratiques. Chaque CPE adapte le programme éducatif à son contexte particulier et le MFE propose également le programme éducatif « *Jouer c'est magique* ». Ce programme, inspiré du « High Scope/Perry Preschool Project Press », a d'abord été destiné aux enfants de milieux défavorisés, mais il est maintenant considéré comme un outil qui rejoint les principes de base du programme éducatif des CPE. En somme, il vise à soutenir le personnel éducateur en proposant des applications concrètes, notamment en ce qui concerne les communications; les relations avec les parents; l'aménagement et l'observation (Hohmann et al. 2000; ministère de la Famille et de l'Enfance, 1998). Il importe toutefois de ne pas perdre de vue les applications que proposent d'autres programmes et qui peuvent se révéler intéressantes. À titre d'exemples, nous pouvons mentionner le programme Reggio Emilia (Gandini, L. 1993; Gillain, 1996), le scénario pédagogique développé en partie à Santa Luzia au Portugal et inspiré des éléments conceptuels de Moreno (Aguilar, 2001), et le programme préscolaire des écoles Montessori (Montessori, 1966). Ces programmes apportent des éléments originaux qui rejoignent ou enrichissent le programme éducatif des CPE.

³ Le développement global suppose que l'on tient compte de tous les aspects du développement (moteur, intellectuel, social, affectif et moral) et de leurs interrelations dans l'élaboration et l'animation d'une activité en évitant de morceler les apprentissages. Notons qu'il est plus facile pour les parents de s'engager dans un partenariat axé sur le développement global que dans un partenariat fondé sur l'acquisition de compétences didactiques comme les mathématiques, par exemple (Miron, 2001).

Malgré le fait que le principe de base exposé précédemment traite de collaboration avec les parents et non pas de partenariat, plusieurs stratégies ont été proposées dans les centres de la petite enfance pour faciliter les relations et les communications : la formation du personnel, les activités de communication et les programmes d'éducation parentale, la restructuration des lieux et finalement, la participation des parents à la gestion des CPE (Bélanger et Al. 1994; Beaudoin, 1998).

2.2.3 La maternelle

Pour sa part, la maternelle offre un programme de stimulation pour les enfants de cinq ans. Elle demeure non obligatoire (Miron 2003). Ce programme d'éducation préscolaire, tel qu'il est présenté dans le document officiel du ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec (2001), se résume comme suit :

« Il incite l'enfant de 4 ou 5 ans à développer des compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique relatives à la connaissance de soi, à la vie en société et à la communication. Soutenu par l'intervention de l'enseignant, il s'engage dans des situations d'apprentissage issues du monde du jeu et de ses expériences de vie, et commence à jouer son rôle d'élève actif et capable de réfléchir... »

À la maternelle, l'enfant construit sa compréhension du monde. Il apprend à interagir de façon harmonieuse, à affirmer sa personnalité et à mener à terme un projet. Le programme d'éducation préscolaire des maternelles vise le développement de compétences associées au processus de développement global. Les autres missions sont de faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école à l'enfant et de jeter les bases de scolarisation (Morin, 2002). Les grandes orientations du programme éducatif de la maternelle n'abordent pas directement le partenariat avec les parents. On parle davantage de participation des parents (ministère de l'Éducation, 1982b). Les communications y sont peu fréquentes puisque les enfants sont, en majorité, transportés par autobus.

2.2.4 Un programme : deux milieux

Ainsi, nous sommes en présence de deux ministères, de deux programmes et d'orientations éducatives qui se rejoignent sur le plan des intentions. Cependant, dans les faits, il peut en être autrement. Les visées du programme éducatif ne confirment pas nécessairement les agirs des éducatrices et des enseignantes (Miron, 2003).

Depuis 1997, les enfants ne fréquentent plus de façon parallèle les CPE et les maternelles : (avant 1997, les enfants de cinq ans pouvaient fréquenter dans la même journée la maternelle le matin et le service de garde en garderie l'après-midi). Aujourd'hui, la garde des enfants de la maternelle, après les heures d'école, est assurée par un service de garde en milieu scolaire. Une évidence s'impose : à l'entrée à l'école de l'enfant, les parents ne sont plus présents quotidiennement à son arrivée et à son départ. La continuité entre ces milieux est importante et les défis que l'enfant doit relever sont nombreux. À la maternelle, l'enfant doit rivaliser avec un plus grand nombre d'enfants pour obtenir l'attention de l'éducatrice, il doit prendre l'autobus, le ratio est plus élevé et l'environnement est plus imposant (Jacques et Deslandes 2002; Raymond, pagé, Jacques & Baillargeon, 1999). Les milieux doivent être complices afin d'aider l'enfant à bien vivre ces changements (Howe, Neufeld et Anderson, 2000; Howes, Phillipsen et Peinsner-Feinberg, 2000; Jacques, 1989; Jacques et Baillargeon 1997; Jewett, Tertell, King, Parker et al., 1998; Meier et Schafran, 1999).

À cet égard, l'approche écologique du développement humain est une perspective théorique fort pertinente. Sous cet angle, nous pouvons mieux cerner l'influence que ces deux milieux ont entre eux et l'impact de leurs relations sur le développement de l'enfant. Par la suite, les perceptions des acteurs, les pratiques actuelles et les moyens disponibles pour favoriser la communication sont décrits. Finalement, nous présentons la manière dont ces éléments théoriques orientent la recherche.

2.3 Une perspective génératrice de sens :

2.3.1 l'approche écologique du développement humain

Cette approche est la rencontre entre l'écologie et l'étude du développement. Elle doit son caractère écologique à la spécificité des relations entre l'être humain et les différents milieux (Rocque, 1999). Selon Bronfenbrenner (1979), le contexte écologique est l'étude du développement humain, dans des situations de vie réelle, qui implique une série de structures imbriquées les unes dans les autres. Plusieurs conditions sont examinées afin que le contexte écologique soit bien défini. Il s'agit ici d'un réseau de communications et d'interrelations qui a un rôle dans le développement de l'enfant. L'environnement est donc considéré comme un système, dont le centre est l'enfant. Cet environnement se subdivise en cinq sous-systèmes : le micro-, le méso-, l'exo-, le macro- et le chronosystème. L'ensemble de ces structures forme l'environnement écologique du développement humain (ibid.).

Dans l'étude du développement de l'enfant et de son contexte écologique, nous retrouvons tout d'abord les lieux de participation active de l'enfant : la famille, le service de garde et l'école. Ces derniers constituent chacun un microsystème. Les relations que ces microsystèmes entretiennent entre eux forment le mésosystème. L'importance du partenariat relève justement de ce sous-système. Par ailleurs, les valeurs dominantes de la société actuelle en matière d'éducation font partie, par exemple, du macrosystème. En ce sens, mentionnons aussi les nouvelles orientations éducatives comme l'apprentissage actif et l'approche du développement global, qui influent sur la façon d'être et de faire de chacun des milieux. Pour sa part, l'exosystème est formé des lieux ou des scènes que la personne ne fréquente pas en tant que participant actif, mais dont les activités et relations modifient le développement, comme par exemple les décisions qui sont prises par le conseil d'administration du service de garde ou par le comité de parents de l'école (Jacques et Baillargeon 1997). Finalement, le chronosystème est formé des événements et de leur impact dans le temps. La notion d'évolution du système est expliquée par l'effet positif ou négatif des événements sur le macrosystème, comme entre autres l'effet

à long terme de la perte d'un emploi du parent sur les activités de l'enfant (Bouchard, 1981).

Cette recherche s'intéresse particulièrement au mésosystème, qui implique le concept de communication entre les intervenants et les milieux. C'est donc de celui-ci que découle l'intérêt de développer des moyens permettant d'assurer la continuité entre les divers milieux de vie de l'enfant d'âge préscolaire. Quels peuvent être les effets de cette continuité?

Selon Bernier (1994), la participation des parents est indispensable pour une bonne éducation, car les enfants semblent avoir de meilleures performances scolaires dans un système où les parents et les enseignants se connaissent mutuellement et partagent certaines valeurs éducatives. D'ailleurs, comme le soulignent les travaux de Garbarino (1992), les liens sociaux sont indispensables à une réflexion sur la pratique en éducation. Par le fait même, il faut reconnaître l'importance de trouver des moyens de communication. Il y a plus de deux décennies, Bouchard (1981) attirait notre attention sur la difficulté de mettre en pratique le rôle d'éducateur en l'absence de vie et de liens sociaux. Il en va de même pour la compétence des parents, qui dépend du développement de leur réseau social et de l'aptitude de l'environnement à les soutenir (ibid.). Le développement de moyens de communication entre les parents, les éducatrices et les enseignantes se révèle donc indispensable. On doit se partager les responsabilités, notamment en démontrant de l'ouverture et en étant conscient de l'importance du rôle de chacun.

À cet égard, des données de recherche indiquent que la qualité des relations entre les éducateurs et les parents peut accroître la capacité à stimuler le développement de l'enfant (Miron, 1999). Plusieurs soulignent l'importance de reconnaître les possibilités de chacun afin de pouvoir contribuer au plein épanouissement de l'enfant (Poisson et Sarrasin, 1998; Moran, Royer, Bitadeau & Moisan 1999; Roy 1994). Miron (1997) souligne quant à lui l'importance de favoriser la relation et la communication bidirectionnelle entre les différents acteurs et de reconnaître la complémentarité des rôles dans l'éducation de l'enfant. Chacun doit enfin admettre qu'avant son entrée à la

maternelle, l'enfant possède des acquis, et qu'en partageant les expériences vécues de l'enfant dans l'un et l'autre milieu, nous favorisons une meilleure continuité éducative.

De toutes ces considérations, il ressort que le partenariat entre la famille et les milieux éducatifs s'inscrit harmonieusement dans les relations écologiques entre les deux milieux. Afin de bien comprendre les enjeux de cette approche, nous croyons devoir insister sur certains facteurs de risque qui existent actuellement et qui dénotent une déficience du mésosystème dans le réseau préscolaire actuel.

2.3.2 La qualité de la relation entre les milieux : du facteur de risque au facteur de protection.

Afin de comprendre le rôle que jouent les différents milieux de vie de l'enfant dans une approche écologique, nous reprenons les facteurs de protection et les facteurs de risque. Les facteurs de protection représentent des caractéristiques qui assureraient une réponse optimale aux besoins de l'enfant et de sa famille. Les facteurs de risque permettent de déterminer les caractéristiques qui nuisent à l'accomplissement du rôle de chacun pour le développement de l'enfant, toujours dans une approche écologique. Pour les facteurs de risque, il s'agit, entre autres, du manque de communication et, conséquemment, des répercussions sur le partenariat. Cette lacune peut être le fruit de tensions, de rivalités ou du peu d'engagement des parents, par exemple. Les facteurs de protection sont pour leur part reliés aux moyens mis en place pour favoriser la communication. Attardons-nous d'abord aux représentations des milieux entre eux.

2.3.2.1 Les représentations à l'égard de la relation avec d'autres microsystèmes

Plusieurs auteurs déplorent le manque de collaboration entre les parents et l'école (Bégin, Dion, Couturier, Dorval 1980; Delgado-Gaitan, 1991; Saint-Laurent, Giasson, Royer 1980). D'ailleurs, leurs recherches ont démontré que les parents sont nettement plus convaincus que les enseignantes des bénéfices que procure leur participation. Les résultats démontrent aussi que les attentes des enseignantes face à la participation diffèrent du point de vue des parents. Comme le souligne Miron (2000), les éducatrices

entretiennent souvent des attentes irréalistes face aux parents. Les familles ont besoin d'être soutenues dans la transition (Bagley 1995). Selon Bouchard (1998), une des raisons qui justifieraient le manque de participation des parents est le fait que ceux-ci ne se sentent pas les bienvenus. Ils sont perçus comme des « embêteurs » par certaines éducatrices (Miron 2001). L'importance que se donnent les professionnels, selon Bouchard, Pelchat et Boudreault (1996), peut nuire aussi à l'engagement des parents. Finalement, Miron (2000) indique que les éducatrices disent souvent manquer de temps pour établir une relation avec les parents. Dans l'analyse écologique des services préscolaires en milieux défavorisés, Jacques et Baillargeon (1997) ont relevé les écrits concernant les facteurs de risque du mésosystème (relation famille-service de garde-école). On note la faiblesse de la relation entre les microsystèmes de l'enfant. Cette réalité rendrait difficile l'adaptation de l'enfant dans un nouvel environnement ce qui entraînerait de l'insécurité et une baisse de motivation. On peut penser que cette analyse est transférable à toutes les classes sociales, qu'elles soient défavorisées ou non.

2.3.2.2 L'attitude de l'adulte à l'égard des autres milieux de vie de l'enfant

Un deuxième facteur de risque est l'attitude négative de l'adulte à l'égard des autres contextes de vie de l'enfant (Garbarino, 1992). Il importe ici de considérer l'étude d'Akkari (1999) qui souligne que les malentendus entre les parents et les enseignants sont particulièrement néfastes dans les premières années de scolarité. Ces malentendus et ces attitudes négatives peuvent aussi se produire en regard du milieu de garde de l'enfant. Des résultats de recherche révèlent que les attitudes des enfants en garderie envers les consignes et la discipline sont perçues très négativement par la majorité des enseignantes (Bestsaler Presser, Baillargeon, Romano et Vieberg, 1989; Bestsaler Presser, Lavoie et Jacques 1989). À cet égard, Palacio-Quintin et Coderre (1999) attirent notre attention sur le fait qu'il n'y a aucune relation entre la fréquentation d'un service de garde et les problèmes de comportement; on serait même en droit de supposer l'inverse. Dans leur recension d'écrits, Jacques et Deslandes (2002) ont mis en évidence des résultats qui soutiennent que l'enfant ayant vécu des expériences préscolaires vit

moins d'anxiété à la maternelle. Ces suppositions non fondées engendrent nécessairement de la méfiance de chacun des microsystemes. Les relations négatives qui se développent entre certaines éducatrices et enseignantes sont le fruit de cette méfiance. Ce facteur de risque augmente en raison des difficultés rencontrées sur le plan des communications, presque nulles, entre les différents milieux (Jacques et Baillargeon, 1997).

2.3.2.3 Les obstacles à la communication

En 1994, un article écrit par Brossard attirait l'attention sur le fait que plusieurs enseignantes se disaient peu préparées à cet aspect important qu'est la communication avec les parents. Goupil (1997) explique cette situation par le fait que les éducatrices, les enseignantes et les parents sont mal outillés pour affronter les obstacles liés à la communication. Le nouveau programme de formation des éducatrices, élaboré par le ministère de l'Éducation à l'aube des années 2000, a mis en évidence l'importance d'outiller les futures éducatrices relativement au rôle de soutien à la relation avec les parents. On est donc en droit de s'attendre à des changements quant à la relation entre les enseignants et les parents, malgré la présence de difficultés.

Quoiqu'il en soit, on fait actuellement face à plusieurs obstacles. Hendrick (1993) précise que les éducatrices ou les enseignantes craignent parfois de se faire critiquer par les parents. En revanche, elles peuvent être tentées de blâmer les parents pour les comportements de leur enfant. De leur côté, les parents qui manquent de temps éprouvent un sentiment de culpabilité, les rendant ainsi plus vulnérables aux critiques. Hendrick (1993) souligne aussi que les parents peuvent, dans l'approbation ou la critique, trouver une confirmation de leur propre valeur en tant que personnes. Parfois, il arrive également que les parents craignent de se mettre à dos les éducateurs s'ils parlent trop ouvertement, risquant alors que leur enfant en subisse les conséquences. Enfin, toujours selon Hendrick (1993), les parents peuvent craindre de se voir reléguer au second rang dans l'affection de leur enfant.

Pour leur part, Poisson et Sarrasin (1989) abordent la rivalité entre les éducatrices et les enseignantes par rapport aux activités présentées aux enfants. Elles dénoncent la redondance. Quant à la relation entre les parents et les enseignantes des classes dites normales, il semble aussi y avoir certaines difficultés. On considère que la participation des parents se traduit par une augmentation des tâches du personnel enseignant (Pourtois et Desmet, 1997). Par ailleurs, Comeau et Salomon (1994) ont remarqué qu'en milieu rural, les enseignants démontraient plus d'ouverture face à la participation des parents. Il serait intéressant de prendre en compte cet aspect dans le choix des milieux.

2.3.2.4 La communication : facteur de protection dans le mésosystème

Or, ces raisons provoquent l'isolement de chacun des microsystèmes et confirment une fois de plus la faiblesse du mésosystème service de garde-famille-maternelle qui existe présentement. Cette réalité constitue un facteur de risque important pour le développement de l'enfant, d'où notre intérêt à élaborer des moyens qui favoriseront le partenariat dans l'établissement d'un projet éducatif pour l'enfant. L'amélioration de la qualité de ce mésosystème constituerait alors un facteur de protection (Jacques et Baillargeon, 1997). L'atteinte de cet objectif passe essentiellement par l'amélioration des communications et le développement de moyens pertinents et efficaces. Il convient donc d'explorer les raisons qui peuvent amener les auteurs à communiquer entre eux.

2.4 Communiquer : pourquoi, à propos de quoi et comment?

La communication a été abordée comme facteur indispensable à l'établissement du partenariat. Jacques et Deslandes (2002) soulignent aussi l'importance de la communication pour assurer la continuité. Les raisons qui peuvent motiver les intervenants à communiquer entre eux sont nombreuses : transmettre de l'information, échanger sur des sentiments, commenter, questionner, etc. Celle qui retiendra notre attention est le partage d'information sur le développement global de l'enfant, toujours dans le but d'assurer la continuité éducative.

Les résultats d'une expérience menée par Tochon et Miron (2000) semblent indiquer que les CPE sont des milieux privilégiés de communication avec les familles, d'une part, parce qu'ils se côtoient quotidiennement et, d'autre part, parce qu'on y parle de développement harmonieux et d'aspects touchant le développement global et la personnalité de l'enfant plutôt que d'aspects touchant les apprentissages spécifiques et de scolarisation (idem). Il semblerait que ces derniers aspects créent parfois de l'inconfort chez les parents. Il peut arriver que le langage ne soit pas adapté à leur compréhension ou qu'ils aient de la difficulté à cerner la façon dont ils peuvent aider leur enfant. Dans le cadre de cette recherche, une attention particulière a été accordée au type d'information communiqué : ce sont des informations centrées sur l'expérience de l'enfant obtenues à partir d'observations faites à la maison et au service de garde.

Il est important de reconnaître que même si l'enfant se développe selon des séquences prévisibles, son rythme et ses caractéristiques particulières lui confèrent une personnalité unique. La principale façon d'obtenir un portrait précis de lui et des situations qui se produisent est l'observation (Vayer et Roncin 1990). C'est par cette dernière que nous pouvons accompagner l'enfant, partir à sa découverte et être de vrais guides, tout en étant partenaires dans la mise en place de plans d'interventions individualisées, les rendant ainsi plus efficaces (ministère de l'Enfance et de la Famille, 1997).

Plusieurs approches pédagogiques au préscolaire font une place importante à l'observation. Ainsi, dans les écoles de Reggio Emilia (Gillain, 1996), les observations écrites, riches d'anecdotes significatives, et les enregistrements vidéo sont présentés à d'autres collègues pour fins de discussion. De longues réunions hebdomadaires de planification font partie de la tâche. Les éducatrices y partagent la connaissance détaillée qu'elles ont de chaque enfant et elles y discutent des interventions. Les liens entre collègues et avec les parents sont priorisés et les discussions sur le travail avec les enfants sont continues. Il en résulte des effets positifs sur la continuité : les parents et les éducatrices se concertent, ils travaillent dans le même sens et peuvent au besoin, corriger le tir rapidement. Cette approche inspire notre recherche et met en valeur

l'importance de l'observation comme condition préalable à la communication et au partenariat. Dans cette perspective, la communication se fonde sur le partage de l'observation et les interprétations qui peuvent en découler.

2.4.1 Tout d'abord : observer

Dans le cadre de l'éducation préscolaire, plusieurs raisons justifient l'importance de l'observation et l'utilisation d'outils pertinents soit : a) acquérir des connaissances sur l'enfant, b) dépister des difficultés, c) améliorer ses interventions, d) adapter le programme éducatif, e) vérifier l'atteinte des objectifs, f) améliorer le cadre physique, (g) faire un compte rendu aux parents, h) favoriser le partenariat entre les intervenants, (i) permettre une répartition équilibrée des tâches (Bonnet & Strayer 2000; Godin, 1985; ministère de l'Éducation, 1997; ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997). Nous estimons devoir insister sur la pertinence d'ajouter à cette liste l'élément suivant : favoriser la continuité entre la famille, le service de garde et l'école.

En tant que professionnelles de l'éducation, l'éducatrice et l'enseignante doivent s'approprier les objectifs de développement de l'enfant et rechercher, par des observations attentives et éclairées, l'information pertinente qui les aideront à mieux connaître l'enfant en relation avec lui-même, les autres et l'environnement (ministère de l'Éducation, 1997). Il est important de considérer l'observation comme un état d'esprit, c'est-à-dire une attitude personnelle d'objectivité. D'ailleurs, comme l'ont fait remarquer Vayer et Roncin (1990), avant d'en arriver à une observation adéquate de l'enfant, l'éducatrice et l'enseignante doivent développer leur capacité personnelle à reconnaître et à accepter l'enfant tel qu'il est et non comme elles souhaiteraient qu'il soit. À cet effet, les travaux de Morency et Bordeleau (1995) ont indiqué que certaines éducatrices et enseignantes avaient des attentes différentes à l'égard de certains enfants et, par le fait même, qu'il était important de l'admettre pour jouer leur rôle de façon adéquate et ainsi pouvoir être attentives aux enfants envers lesquels elles ont des attentes particulières, élevées ou faibles. En fait, l'observation est soumise à de nombreux

obstacles. C'est pourquoi elle exige d'être instrumentée de façon à réduire les erreurs d'interprétation. Ce type d'observation est alors appelé : observation systématique.

De toutes ces considérations, il ressort que l'observation est une fonction prioritaire pour tout intervenant soucieux de promouvoir le développement harmonieux de l'enfant (ministère de l'Éducation, 1982c). L'observation est une condition préalable à la communication d'information sur le développement de l'enfant.

Les services de garde et les maternelles sont reconnus comme des milieux privilégiés pour l'observation puisque c'est à travers les activités courantes que les éducatrices recueillent des informations qui permettent un accompagnement véritable et significatif de l'enfant (Ferris, 1993; ministère de l'Éducation, 1997; Ministère de l'Enfance et de la Famille, 1997; Poisson et Sarrasin, 1998). Toutefois, il importe de se demander si cet accompagnement s'insère dans une approche globale de développement, où toutes les dimensions de l'enfant et leurs interrelations sont considérées et non pas isolées par des tâches simples et vides de sens pour l'enfant, comme par exemple, tracer une ligne au crayon entre deux traits dessinés par l'éducatrice ou l'enseignante. Nous devons nous préoccuper du contexte et des conditions dans lesquels l'enfant est observé.

2.4.2 Observer dans des conditions favorables

Plusieurs auteurs dont Vayer et Roncin (1990) et Hohmann et Weikart (2000) soulignent certaines conditions à respecter lors de l'observation. Tout d'abord, il faut tenir compte du contexte dans lequel l'enfant est observé soit : le groupe de référence et sa dynamique, la période d'activité et la journée à laquelle s'effectuent les observations. Un enfant peut avoir un comportement très différent selon la journée, le type d'activité et les gens en présence desquels il se trouve. Il est tout aussi important d'observer l'enfant lorsqu'il est autonome dans l'action. Ainsi, il peut interagir dans un environnement stimulant qui le respecte sans que l'on oriente ses actions ou ses productions. De plus, l'enseignante doit, de prime abord, être objective en considérant le fait qu'elle fait elle-même partie de la situation d'observation. C'est à travers ses propres « lunettes » qu'elle observe l'enfant. Finalement, les anecdotes doivent être décrites de

façon concise et claire, sans interprétation. Ainsi, elles pourront être reconsidérées plusieurs semaines plus tard, avec une certaine objectivité. Ces conditions incontournables sont à la base de la qualité de l'observation au préscolaire et permettent une évaluation plus objective, comme le soulignent les auteurs cités précédemment.

Dans une vision partenariale, on souligne même la pertinence d'inclure les observations des parents. Ces observations sont représentatives du contexte familial et de l'influence des événements familiaux sur le développement de l'enfant. C'est la réunion des observations effectuées dans les différents milieux de vie de l'enfant qui permet d'obtenir un portrait juste de son vécu préscolaire. On notera qu'il est nécessaire de sélectionner des outils d'observation efficaces et accessibles aux différents acteurs du partenariat.

2.4.3 Des outils d'observation, d'évaluation et de communication

Les outils d'observation servent de guide et d'aide-mémoire et permettent à l'éducatrice et l'enseignante de consigner efficacement les observations, afin d'améliorer leur travail auprès de l'enfant (ministère de l'Éducation, 1997; ministère de l'Éducation 2001). Les outils d'évaluation, pour leur part, tracent le profil de l'enfant en considérant que son développement suit un processus évolutif, c'est-à-dire que l'individu se transforme dans le temps, sous l'effet à la fois de l'environnement, des stimulations et de son organisation interne (Vayer et Roncin, 1990).

Plusieurs auteurs proposent des outils d'observation et d'évaluation adaptés au préscolaire (Ferris, 1993; MEQ, 1997; Poisson et Sarrasin, 1998). Ainsi, l'enseignante doit sélectionner des outils qui répondent à ses besoins et qui permettent de rédiger les anecdotes d'une façon efficace. Une observation rigoureuse doit donc être instrumentée. Ce faisant, les observations sont notées le plus rapidement possible assurant ainsi leur validité. Tout comme le précisent les travaux de Mucchielli (1984), plus le laps de temps est long entre l'observation et sa prise en note, moins on peut se fier à celle-ci. Les éducatrices soulignent souvent le manque de temps pour consigner ces faits et rédiger

des comptes rendus de leurs observations. Avant de poursuivre sur cette voie, nous effectuons une revue de l'ensemble des outils pouvant être utilisés au préscolaire.

Le tableau 1 s'inspire de travaux de plusieurs auteurs cités précédemment et d'ouvrages produits du ministère de l'Éducation (2001) et du ministère de la Famille et de l'Enfance (1998). Il fournit une description des outils utilisés au préscolaire et de ceux que nous avons répertoriés dans les milieux. De plus, il fait état des buts poursuivis ainsi que des avantages et des limites à considérer.

Tableau 2.1

Description des outils servant à l'observation et l'évaluation

Nom	Description	But, avantages et limites
Journal de bord	Sert à noter les réflexions et présente le contexte de la journée pour ainsi permettre de dégager les particularités d'une activité ou d'un moment et de réorienter certaines interventions ou attitudes. Mêle objectivité et subjectivité.	Permet une réflexion sur les actions en tenant compte des pensées. On y trouve : les impressions, les commentaires et les questions. Peut assurer la continuité s'il y a plusieurs intervenants pour un même groupe.
<i>Non remis aux parents</i>		
Fiche anecdotique	Outil utilisé pour consigner de façon précise les faits et comportements. Il peut s'agir d'anecdotes brèves si le but est d'évaluer le développement de l'enfant. S'il s'agit d'un comportement problématique, la description doit être plus élaborée. On y trouve le contexte, les personnes présentes, la situation qui provoque le comportement, le comportement verbal et non verbal de l'observé, les interventions et la réaction de l'enfant.	Outil à caractère objectif et descriptif. Permet de cumuler des faits. Aide à élaborer le dossier de l'enfant ou même à enrichir le portfolio. Indispensable pour les situations particulières, c'est-à-dire en présence d'une situation problématique comme un conflit entre enfants par exemple.
<i>Non remise aux parents</i>		
Grille d'observation	Outil présentant une série de comportements observables susceptibles de se produire dans le déroulement d'une activité ou en lien avec un aspect du développement.	Permet de cocher rapidement. Utile en début d'année pour tracer le profil des enfants.
<i>Non remise aux parents</i>		
Description à thème	Outil présenté sous forme de feuille à remplir en fonction d'un thème lié à un aspect du développement dans un contexte précis (comme la façon dont l'enfant entre en relation avec les autres lors de différentes activités). Il s'agit d'un canevas.	Sert surtout à noter des aspects du développement social et affectif dans un contexte particulier. Un peu plus long à rédiger puisqu'il s'agit de décrire les faits sous forme de texte.
<i>Non remise aux parents</i>		
Grilles d'échantillonnage	La grille de fréquence/temps consiste à cocher le nombre de fois que le comportement se produit durant une période donnée.	Efficaces et rapides, elles sont utilisées comme compléments à d'autres outils pour recueillir des données à l'égard d'un comportement problématique.
▪ Fréquence/temps		
▪ Intervalle/temps	La grille intervalle/temps indique la présence ou non du comportement pendant l'observation d'un enfant à intervalle régulier.	
▪ Durée/temps	La grille durée/temps représente la durée du comportement observé.	
<i>Non remises aux parents</i>		

Tableau 2.1(suite)

Description des outils servant à l'observation et l'évaluation		
Constat d'urgence <i>Peut ou non être remis aux parents</i>	Décrit le contexte de l'incident et l'ensemble des événements. Fait état des actions posées, des décisions prises et des présentes, contient un plan ou un croquis au besoin et comprend la signature d'un témoin.	Utilisé lors d'un accident ou d'un incident. Permet de garder des traces. Sert à prévenir le parent et à assurer un suivi si la situation dégénère ou encore à se protéger en cas de poursuite.
Rapport quotidien ou agenda des observations <i>Remis aux parents</i>	Présente de façon brève les observations liées aux principaux moments de la journée de l'enfant.	Idéal pour les jeunes enfants. Assure le suivi avec les parents.
Rapport d'analyse des observations d'un comportement (aussi appelé rapport anecdotique) <i>Peut être remis aux parents</i>	Compte rendu ou feuille synthèse des observations effectuées sur un comportement en particulier (à partir des fiches anecdotiques). Présente la démarche effectuée, le relevé des observations et les hypothèses qui découlent des faits. Peut aussi préciser les interventions qui ont été effectuées et celles qui le seront à la suite de l'hypothèse retenue.	Facilite la rencontre avec les parents et les intervenants et garde des traces visant à adapter continuellement les interventions auprès d'un enfant en difficulté.
Dossier d'observation du développement de l'enfant (aussi appelé « Bulletin ») <i>Remis aux parents</i>	Reprend les objectifs ou les compétences du programme. On évalue à l'aide de critères et on complète avec des commentaires et des anecdotes. Les parents peuvent y inscrire leurs propres commentaires.	Les CPE et les commissions scolaires possèdent leurs propres outils. Tous poursuivent les mêmes buts, c'est-à-dire tracer le portrait de l'enfant et faire ressortir ses acquis.
Portfolio <i>Remis aux parents</i>	Permet de conserver et de sélectionner des réalisations démontrant les acquis globaux de l'enfant. Présente les réflexions de ce dernier sur sa démarche d'apprentissage. La sélection d'œuvres est faite par l'enfant et agit comme outil de communication afin de constater les progrès réalisés.	Il fait partie des évaluations dites authentiques puisque l'enfant est actif dans le processus. Il agit comme outil de présentation, d'apprentissage, d'évaluation et de communication. Il favorise le partenariat et assure la continuité éducative. Favorise l'estime de soi.

2.4.4 Les outils proposés dans le programme éducatif des CPE

Le programme éducatif des CPE insiste sur l'importance de l'observation et l'utilisation d'outils, de même que sur la collaboration et le partenariat entre le personnel et les parents (ministère de la Famille et de l'Enfance, 1998). On y cite d'ailleurs l'approche écologique du développement de l'enfant de Bronfenbrenner pour insister sur l'importance de la participation des parents. La communication y est abordée sous différents aspects favorisant notamment l'entente éducative basée sur la reconnaissance des compétences, la complémentarité des rôles et le respect des différences. Le programme *Jouer c'est magique* propose des outils de communication permettant de garder un lien de qualité (le journal, la fiche quotidienne et les rencontres avec les parents). Tout comme nous l'avons précisé précédemment, l'observation étant à la base

de toute communication, le programme *Jouer c'est magique* propose le COR (Child Observation Record), traduit par l'acronyme MODE (modes d'observation de l'enfant).

Cette méthode d'observation consiste, d'une part, à effectuer la cueillette d'anecdotes à l'aide de grilles ou de fiches, en fonction des expériences clés. Les expériences clés sont des actions que peut poser l'enfant dans l'une ou l'autre des aires de jeux proposées lors des périodes ateliers. D'autre part, le CODE, soit le cahier d'observation du développement de l'enfant, est proposé comme outil d'évaluation pour les enfants qui suivent un programme d'activités favorisant le développement global. Cependant, ces outils sont peu utilisés par les éducatrices. Il semblerait qu'une mauvaise utilisation de ceux-ci pourrait aller à l'encontre du processus de développement global et servir à étiqueter les enfants (Brouillette, 1999). Cela risquerait ainsi de nuire à l'établissement d'un partenariat avec les parents en se centrant sur des aspects négatifs du développement de l'enfant.

Il importe alors de rappeler l'objectif même de l'utilisation d'outils qui, en fait, servent de guide et d'aide-mémoire et qui permettent à l'éducatrice de consigner rapidement les observations, afin de rendre plus efficace le travail auprès de l'enfant et d'assurer la continuité avec le parent (ministère de l'Éducation, 1997) et idéalement aussi avec les enseignantes de la maternelle.

2.4.5 Les outils utilisés

Malgré l'abondance des outils, il demeure que les principaux outils retenus par les éducatrices des CPE sont les rapports quotidiens, le journal de bord et les grilles d'observation. Les observations effectuées par les parents sont, pour leur part, transmises par le biais des questionnaires utilisés lors de l'inscription des enfants (Poisson et Sarrasin, 1998). Tout au long de l'année, la majorité des CPE prévoient des rencontres avec les parents pour transmettre les résultats de l'analyse des observations.

Les enseignantes de la maternelle utilisent quant à elles des rapports quotidiens (envoyés dans les agendas) et les bulletins, et rencontrent à la fin des étapes les parents intéressés. Le portfolio commence timidement à être utilisé par quelques enseignantes.

À ce point de notre investigation, nous estimons devoir insister sur la pertinence du portfolio. Même si celui-ci n'a pas encore gagné le cœur des milieux, il constitue un outil dont l'efficacité, en ce qui concerne l'estime de soi, l'engagement actif et la responsabilisation de l'élève, a été démontrée (Allal et al., 1998). Il semble favoriser l'établissement d'un climat de communication et de partenariat entre les familles et les intervenants du préscolaire. Il serait donc intéressant de le définir davantage afin de pouvoir commenter sa pertinence dans le cadre de cette recherche.

2.5 Un moyen mis à l'épreuve : le portfolio

2.5.1 Les origines et les fondements

Emprunté au monde des arts, le portfolio a pour objet de mettre en valeur l'individu et son œuvre, tout en démontrant son évolution dans le temps. Il peut non seulement démontrer ses habiletés, mais, plus encore, décrire ses démarches et commenter les résultats. Le portfolio permet donc de matérialiser les compétences de l'individu et de lui donner un rôle de premier plan (Weiss, 2000).

L'utilisation du portfolio s'est répandue en éducation pour ce qui touche l'évaluation de la capacité des élèves à lire, à écrire et à réfléchir sur leurs apprentissages (Goupil 1998; Jalbert 1998). Le milieu a vu en celui-ci un instrument permettant de rénover les pratiques d'évaluation (Pike et Salend, 1995). D'ailleurs, le portfolio s'arrime davantage à la conception actuelle de l'apprentissage telle qu'elle est décrite dans le programme de formation de l'école québécoise approuvé par le ministère de l'Éducation en 2001. Ce programme privilégie le rôle actif de l'élève, les interactions entre les individus d'une communauté d'apprentissage et la métacognition, qui elle permet à l'individu d'exercer un contrôle sur ses apprentissages (ministère de l'Éducation, 2001).

Comme les éléments intégrés relèvent de tâches globales, le portfolio se démarque par sa valeur d'authenticité (Jalbert 1998; Goupil 1998; Weiss 2000). La valeur d'authenticité fait référence aux faits qui sont incontestables (Larousse 1998).

Au préscolaire, plusieurs éducatrices et enseignantes sélectionnent et remettent aux parents, en fin d'étape ou en fin d'année, une collection des œuvres de l'enfant. Bien que cette démarche soit intéressante, on ne peut cependant lui attribuer la valeur pédagogique que véhicule le portfolio. En outre, il n'y a pas de retour sur les productions, les apprentissages et les progrès de l'enfant.

Afin de comprendre davantage le rôle que le portfolio peut jouer au quotidien, nous abordons brièvement son intégration dans le fonctionnement d'un groupe.

2.5.2 L'intégration du portfolio: un projet en soi

Les œuvres intégrées au portfolio doivent illustrer le processus d'apprentissage et l'évolution des enfants à travers leurs réalisations. Les éléments doivent être diversifiés : dessins, découpages, collages, photos, enregistrements et mots de l'enfant, par exemple. La collecte des œuvres s'effectue pendant une période de temps déterminée par l'éducatrice ou l'enseignante. À la fin de cette période, l'enfant doit faire des choix et les motiver, le but étant de favoriser la réflexion (Goupil et al 1998). En fait, il faut surtout éviter que l'enfant y intègre tout. Les auteurs Paulson et Paulson (1990) attirent notre attention sur certains principes à respecter, soit : l'engagement de l'enfant dans la démarche le respect du choix effectué par l'enfant et la sélection périodique, démontrant ainsi les progrès de ce dernier. En prévoyant des périodes de sélection, on fait en sorte que le portfolio soit une mémoire de l'évolution de l'enfant.

Un élément qui distingue le portfolio des évaluations traditionnelles est le fait qu'il s'inscrit dans une perspective constructiviste qui vise le principal intéressé : l'enfant. Tout en étant conçu pour informer les parents sur les progressions, il favorise la concertation entre les différents intervenants, dans le but d'aider l'enfant. Selon les auteurs consultés (Goupil, 1998; Goupil, 1998; Goupil et al, 1998; Gresso, 2000; Jalbert, 1997; Jalbert, 1998), les portfolios scolaires sont de trois grands types : a) le dossier de

présentation, b) le dossier d'apprentissage et c) le dossier d'évaluation. Comportant de petites différences quant aux buts poursuivis, ceux-ci doivent tous témoigner des acquis de l'enfant. Le portfolio de présentation a pour objet de présenter les meilleurs travaux afin de motiver l'enfant, l'accent étant mis sur ses progrès. Le portfolio d'apprentissage vise à montrer le cheminement de l'enfant en lui permettant de s'approprier sa démarche d'apprentissage. Le dernier type de portfolio, soit celui d'évaluation, démontre l'atteinte d'objectifs d'apprentissage. Sa mise en œuvre s'amorce avec un contrat d'apprentissage, puis un suivi des apprentissages est assuré et un bilan des apprentissages réalisés en lien avec le contrat vient clore le tout.

Au préscolaire, le portfolio peut correspondre aux trois types décrit précédemment, mais il doit être adapté aux besoins en déterminant clairement les objectifs poursuivis, sa forme, son contenu et sa présentation. Ce qui importe pour Goupil (1998), c'est d'y inclure le processus utilisé par l'enfant. Le succès de l'intégration du portfolio est conditionnel à l'engagement de l'enfant (Jalbert, 1998). On doit susciter son intérêt et sa motivation.

2.5.3 Les avantages du portfolio

Les recherches consultées ont souligné des avantages à utiliser le portfolio soit pour l'enfant, pour le parent et pour l'éducatrice et l'enseignante.

2.5.3.1 Pour l'enfant

Dans le cadre de recherches récentes au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, il a été démontré que le portfolio joue un rôle important en ce qui touche l'estime de soi (Jalbert, 1997; Allal et al. 1998; Goupil, 1998; Derycke, 2000; Gresso, 2000; Weiss, 2000). Le portfolio peut aussi avoir une incidence sur le développement social. Ensemble, les enfants observent ce que les autres font, ils discutent des façons de faire de chacun, ils se font des suggestions, ils échangent des idées (Gresso, 2000;

Jalbert 1997). En fait, ils apprennent aussi à développer des attitudes, notamment celles propices à la communication.

2.5.3.2 Pour le parent

Le portfolio est aussi conçu pour informer les parents des progrès de leur enfant, tout en favorisant la concertation entre les différents intervenants (Weiss,1998). Les parents ont ainsi des repères pour se questionner et porter un jugement sur le cheminement de leur enfant. Soulignons cependant une mise en garde concernant les enfants en difficulté et le suivi avec les parents. Selon les auteurs Allal, Wegmuller, Bonaiti et Cochet (1998), il arrive aussi parfois qu'avec le portfolio, à travers les œuvres insérées, les parents réagissent négativement en constatant que leur enfant éprouve des difficultés d'où l'importance pour l'enseignante d'être attentive aux échanges lors de la présentation des portfolios.

Comme les parents peuvent contribuer à l'élaboration du portfolio et fournir des œuvres réalisées à la maison, des photos de famille et des informations sur les habitudes de vie, les répercussions du portfolio sur le partenariat s'annoncent beaucoup plus intéressantes puisque le parent devrait se sentir concerné, ce qui pourrait peut-être l'inciter à déjà échanger avec l'enfant sur les œuvres ou les photos.

Par ailleurs, le portfolio se révèle un outil intéressant pour les parents qui sont analphabètes et ceux qui éprouvent des difficultés avec les outils d'évaluation habituels (Allal et al. 1998).

La présentation du portfolio aux parents favorise le partenariat éducatif. Ainsi, plusieurs auteurs dont Goupil (1998) et Jalbert (1998) suggèrent fortement que les parents puissent consulter autant qu'ils le désirent le portfolio de leur enfant. Il devrait donc leur être accessible en tout temps.

2.5.3.3 Pour l'éducatrice et l'enseignante

Dans le cadre d'une transformation majeure des modalités d'évaluation dans les écoles de la Suisse, le portfolio a été élaboré par 7 000 enfants dès leur entrée à l'école.

Les portfolios ont suivi les enfants, tout au long de leur scolarité, dans le but de faciliter le dialogue entre les partenaires, le maître et l'élève. Une recension des enquêtes connexes, menée par Weiss (2000), a révélé une amélioration des communications avec les parents, tout en donnant une bonne vue d'ensemble de l'évolution des enfants. Les principales difficultés soulevées par ces mêmes enquêtes sont une surcharge de travail pour les enseignantes, un investissement de temps considérable et une redondance par rapport à d'autres supports d'évaluation.

Il pourrait aussi être très intéressant que l'enseignante élabore son propre portfolio de l'année passée avec les enfants. Il servirait d'outil d'auto-évaluation de sa pratique et permettrait de faire connaître son travail à ses collègues et à la direction (Saint-James, 1998). Une forme de complicité pourrait s'installer avec les enfants : l'attention que l'enseignante porte à son portfolio et la présentation qu'elle en fait sont autant de repères pour l'enfant et sa propre démarche. De façon générale, on constate que le portfolio rejoint les principes de base des programmes préscolaires par son approche d'intervention démocratique et de développement global, par sa valeur de complicité avec l'enfant lui-même, ses parents et les autres intervenants, et plus encore par son rôle d'outil de communication offrant des possibilités quant à la continuité entre les familles, les services de garde et les maternelles. Il s'agit là d'une grande aventure pour les enfants, les éducatrices et les parents, qui répondrait peut-être davantage aux besoins de tous en matière d'observation, d'évaluation et de communication. Il pourrait alors constituer un moyen permettant d'assurer la continuité tout en évitant la stigmatisation dénoncée par les éducatrices des CPE et les parents.

2.6 Questions spécifiques de la recherche

Par suite de la mise en place de ce contexte théorique, plusieurs considérations émergent. En partant du principe que le partenariat est essentiel pour assurer la continuité et que pour y arriver nous devons développer des moyens de communication centrés sur l'enfant, nous croyons qu'en dépit de l'existence d'un certain nombre de

moyens, trop peu de ces moyens sont actuellement mis en oeuvre pour favoriser le partenariat entre les différents intervenants de l'éducation préscolaire, soit la famille, le CPE et la maternelle. La continuité éducative et la transition harmonieuse entre les milieux de vie de l'enfant sont ainsi compromises.

Or, nous avons défini des moyens qui pourraient favoriser la communication entre les différents intervenants et qui témoigneraient d'une invitation authentique à collaborer dans un projet éducatif. Notre attention s'est arrêtée sur le portfolio. Celui-ci offre la possibilité de faire participer les parents, de leur permettre, aussi bien qu'aux autres intervenants, de développer leur aptitude à communiquer et à résoudre des problèmes éducatifs (Brofenbrenner 1979). De plus, en permettant de briser l'isolement, le portfolio pourrait favoriser une réflexion sur le rôle de chacun dans le développement de l'enfant et faire émerger un sentiment d'appropriation chez les parents (ministère de la Famille et de l'Enfance, 1998). Cette situation serait alors favorable à l'établissement d'un partenariat et à la continuité entre les milieux. Ainsi, l'utilisation d'un outil d'observation et de communication entre le CPE, la famille et la maternelle, comme le portfolio, peut-elle favoriser: a) une approche individualisée et des stimulations appropriées, b) l'instauration d'une transition harmonieuse dans laquelle l'enfant deviendrait motivé d'interagir, c) la communication et le partenariat avec le parent dans les différents moments de la transition, d) la continuité dans le soutien au développement de l'estime de soi de l'enfant, et finalement e) des perceptions positives de tous les intervenants entre eux?

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

La réalisation d'une recherche scientifique s'organise autour d'une démarche qui permet de saisir efficacement l'information sur le phénomène à l'étude (Provost, Alain, Leroux et Lussier, 1997). Ce chapitre contient donc les principaux éléments ayant servi à la réalisation de la recherche. On y traite du type de recherche, des participants, du déroulement de l'expérimentation, des outils et de la cueillette des données et, finalement, du traitement et de l'analyse des données.

3.1 Le type de recherche

La présente recherche a pour objet l'étude de la continuité et du partenariat entre les différents intervenants et les milieux de l'éducation préscolaire. Pour y arriver, nous avons choisi une recherche de type qualitative qui permet de répondre aux questions que nous avons formulées. En fait, nous désirons comprendre le vécu des intervenants concernés tout en leur laissant l'ouverture nécessaire qui leur permettra de raconter et de mieux comprendre les phénomènes vécus lors de l'expérimentation (Bouchard et Cyr, 1998). Le courant que nous suivons est principalement exploratoire puisque selon les auteurs précédents, il est reconnu pour sa souplesse et sa compatibilité avec l'intervention dans les milieux. Il faut insister sur le fait que le sujet à l'étude est tout à fait nouveau pour les milieux concernés. La démarche et plusieurs des outils utilisés pour la réalisation du portfolio n'ont pas, jusqu'à ce jour, été expérimentés dans les centres de la petite enfance et commencent à peine à se répandre dans les classes de la maternelle.

3.2 Les participants

Le premier participant que l'on puisse faire valoir dans cette recherche est l'enfant lui-même puisqu'il est le concepteur du portfolio. Cependant, les principales données nous proviennent des parents, des éducatrices et des enseignantes puisque c'est entre eux que s'établit le partenariat et, plus encore, ce sont eux qui peuvent favoriser la continuité éducative. Nous vous décrivons tout d'abord les milieux et les intervenants concernés, puis, nous dressons un tableau des participants et nous donnons une brève explication des données qui s'y retrouvent.

3.2.1 Les éducatrices des centres de la petite enfance

Nous avons choisi des services de garde en installation en raison des similarités quant à la formation du personnel, au ratio, à l'aménagement des locaux et au programme éducatif. La première partie de la recherche a donc été menée dans deux CPE de la région de Trois-Rivières, l'un étant en milieu rural et l'autre, en milieu urbain. Ils ont été sélectionnés en fonction de l'intérêt des éducatrices, responsables des groupes d'enfants de quatre et cinq ans, à participer. Les deux éducatrices participantes, âgées entre 25 et 30 ans, possèdent un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation en services de garde et, en moyenne, cinq ans d'expérience. Le nombre d'enfants des deux CPE, ayant élaboré le portfolio, est de 26, tous âgés de quatre et cinq ans.

3.2.2 Les parents

Tous les parents concernés par le projet ont été rencontrés et ont accordé leur autorisation à ce que leur enfant réalise un portfolio. Certains ont répondu à des questionnaires intégrés au portfolio et plusieurs d'entre eux ont accepté de passer une entrevue. Par la suite, lors de l'entrée de leur enfant à la maternelle, ils devaient remettre le portfolio à l'enseignante afin qu'elle puisse le consulter, cette démarche était aussi sur une base volontaire. Finalement, cinq parents, choisis au hasard, ont rencontré la chercheuse pour une entrevue de 30 minutes portant sur l'expérience vécue tout au long du projet portfolio. Ainsi, ces parents âgés entre 30 et 40 ans, provenaient de milieux rural (trois) et urbain (deux). Parmi ceux-ci, nous retrouvons deux pères. Cependant, afin

de conserver l'anonymat des parents, des pseudonymes féminins ont été attribués à tous les participants indépendamment de leur sexe.

3.2.3 Les enseignantes des maternelles

Les enseignantes qui ont été approchées pour participer à la recherche devaient, au départ, recevoir un ou des enfants ayant élaboré un portfolio au CPE. Toutes les écoles qui recevaient ces enfants ont d'abord été contactées afin de leur présenter le projet. Par la suite, ce sont les enseignantes qui devaient accepter de participer en consultant le portfolio et en nous recevant pour une entrevue de 30 minutes, trois mois après avoir consulté le portfolio. Seules quatre enseignantes, d'écoles de milieu urbain, ont accepté de participer. Finalement, trois enseignantes âgées entre 30 et 40 ans ont passé l'entrevue. Elles possédaient un diplôme universitaire en éducation et, en moyenne, 10 ans d'expérience.

Le tableau 3.1 présente les différents participants, dont les éducatrices, les parents et les enfants qui ont été sollicités pour élaborer un portfolio et les enseignantes qui ont été sollicitées pour recevoir un ou des portfolios. La troisième colonne indique les participants qui se sont portés volontaires pour passer les entrevues et qui ont répondu à des questionnaires. Finalement la dernière colonne représente ceux qui ont réellement passé les entrevues. Le nombre d'enfants est resté le même puisque qu'ils ont tous réalisé leur portfolio.

Tableau 3.1

Les participants à la recherche

Participants	Participants sollicités	Participants volontaires	Participants réels
Enfants	26	26	26
Éducatrices	3	2	2
Parents	26	18	5
Enseignantes	12	4	3

Le tableau indique donc qu'il y a eu 26 enfants⁴ qui ont élaboré un portfolio, sous la responsabilité de deux éducatrices. Ces dernières ont aussi accepté de rédiger un journal de bord et de passer une entrevue. Une autre éducatrice avait été sollicitée, mais elle a refusé en expliquant que son manque de connaissance du portfolio l'insécurisait.

Environ 20 parents des 26 enfants ont répondu à des questionnaires pendant la conception du portfolio. Certains ne les ont pas retournés. Cinq des 18 parents volontaires ont passé une entrevue. Ce nombre offrait une saturation suffisante des données puisque le point de vue des participants présentait des similitudes (Mayer et al 2000).

Finalement, sur les 12 enseignantes qui ont reçu des portfolios (certaines ont reçu le portfolio de plusieurs enfants), quatre ont accepté de les consulter et trois de celles-ci ont passé l'entrevue. Mentionnons à ce propos que plusieurs difficultés ont été rencontrées lors de la présentation du projet, notamment le nombre d'intermédiaires. Afin de pouvoir discuter du projet, nous devions le présenter à la secrétaire, qui le présentait au directeur, qui communiquait avec l'enseignante pour que celle-ci nous rejoigne. Dans le cas de certains établissements, plus de cinq semaines se sont écoulées avant qu'un premier échange ait lieu avec l'enseignante. Certains refus ont été motivé par la réforme : un groupe de trois enseignantes recevant à elles seules plus de 10 enfants du projet ont toutes refusé en disant :

« Quant à moi, j'ai regardé les portfolios des enfants de mon groupe, mais les deux autres enseignantes ne veulent pas investir de temps à ce niveau... »; « ...Vous savez, c'est pas long qu'on les connaît nos enfants. Après une semaine, on sait déjà à qui on a affaire et on s'aperçoit vite où ils sont rendus... »; « ...Mon partenariat, c'est avec les parents que je le fais... »

⁴ Il nous importait qu'aucun des enfants ne subisse de discrimination. Pour cette raison, même si nous savions que certains parents ne voulaient pas passer l'entrevue, tous les enfants ont élaboré leur portfolio pendant leur année au CPE. À la fin de l'été 2001, ils ont tous apporté avec eux leur portfolio.

3.3 Le déroulement de l'expérimentation

Cette recherche s'est déroulée sur deux ans. Voici la description chronologique de l'expérimentation : mise en place du projet, réalisation du portfolio, remise officielle du portfolio aux parents et consultation des portfolios par les enseignantes de la maternelle.

3.3.1 La mise en place de l'expérimentation

Tout d'abord, les CPE ont été ciblés, certains en milieu rural et d'autres en milieu urbain. Le projet a été présenté aux directrices des CPE, puis une vérification du programme éducatif, de la formation et du ratio a été faite afin de s'assurer de la similarité des milieux. Un établissement en milieu rural a été approché et a accepté. Trois établissements en milieux urbains ont été approchés, le premier qui acceptait de participer et qui satisfaisait aux critères a été retenu pour l'expérimentation. Des rencontres ont été tenues avec les éducatrices afin de leur expliquer le projet et de les initier au portfolio. Par la suite, une rencontre à chacun des CPE a été planifiée pour expliquer le portfolio aux parents. Ils ont alors signé une déclaration écrite autorisant leur enfant à participer à la recherche.

3.3.2 La réalisation du portfolio⁵

Lors de la première année de l'expérimentation, les enfants ont élaboré leur portfolio à leur CPE respectif. Plusieurs activités ont été organisées avec les enfants, dont la présentation du projet portfolio, la préparation du matériel pour réaliser le portfolio, la cueillette et la sélection des œuvres des enfants, la consultation par les parents, la sélection de photos et le montage final du portfolio. La chercheuse a passé, au cours de l'année, environ dix demi-journées avec les groupes d'enfants pour des activités directement liées à la cueillette et à la sélection des œuvres. Les œuvres réalisées dans le cadre des activités courantes étaient conservées dans des fiches prévues

⁵ Le chapitre relatif aux résultats comprend une description détaillée du contenu du portfolio et de la démarche.

à cette fin. Ces dernières étaient reprises lors des périodes de sélection des œuvres. Nous avons tenu trois périodes de sélection. Après chacune d'elle, les enfants présentaient leur portfolio aux parents.

3.3.3 La remise du portfolio au parent

À la fin de l'année 2001, une fête a été organisée au CPE. À cette occasion, les enfants ont remis leur portfolio à leurs parents afin qu'ils puissent constater leurs progrès et contempler leurs réalisations. Les parents l'ont conservé à la maison pour la période estivale pour le remettre à l'enseignante dès l'entrée de l'enfant à la maternelle. La page de présentation de l'enfant, le programme éducatif du CPE, les observations de l'éducatrice et des parents, ainsi que les photos et les œuvres sélectionnées ont été boudinés.

3.3.4 La consultation du portfolio par les enseignantes

Lorsque les enfants sont entrés à la maternelle (soit au début de la deuxième année du projet à l'automne 2001), les parents qui avaient accepté de poursuivre le projet ont remis les portfolios aux enseignantes de maternelle de leur enfant. Quelques-unes les ont consultés, pendant une durée très variable allant d'une journée à six mois. Parmi les enseignantes, comme nous l'avons indiqué précédemment, trois ont été reçues en entrevue.

Le tableau 3.2 présente les principaux événements de l'expérience par ordre chronologique.

Tableau 3.2
Les principaux événements de l'expérimentation

Périodes	Description des activités
Septembre 2000	Sélection des centres de la petite enfance participants Rencontre des éducatrices et présentation du projet Présentation du projet aux parents et autorisations Présentation du projet aux enfants Début du projet portfolio
Septembre à décembre 2000	Production de matériel à insérer et cueillette des œuvres
Décembre 2000	Première sélection des œuvres des enfants Première remise du portfolio aux parents
Janvier à avril 2001	Production de matériel à insérer et cueillette des œuvres
Avril 2001	Deuxième sélection des œuvres des enfants Deuxième remise du portfolio aux parents
Avril à juin 2001	Production de matériel à insérer et cueillette des œuvres
Juin et Juillet 2001	Troisième sélection des œuvres des enfants Activité de remise officielle du portfolio aux parents
Septembre à Novembre 2001	Présentation du projet aux écoles et aux enseignantes Communication de précisions sur le projet (appels téléphoniques, courriels et lettres explicatives du projet)
Septembre 2001 à Mars 2002	Consultation des portfolios par les enseignantes et retour des portfolios aux parents Entrevues avec les éducatrices, les parents et les enseignantes Remise des journaux de bord par les éducatrices

Nous tenons à faire une précision quant au contexte de la cueillette des données. La période à laquelle les enseignantes ont reçu les portfolios constitue une variable contextuelle hors du contrôle de la chercheuse. Reportons-nous au début de l'année scolaire 2001. Dans la région de Trois-Rivières, des moyens de pression avaient été instaurés par le syndicat des enseignants. Dans le cadre de ces moyens de pression, les enseignantes devaient éviter d'effectuer des tâches en dehors des heures habituelles de travail. Précisons aussi que lors des entrevues, deux des enseignantes ont fait allusion à la réforme. Celle-ci semblait engendrer une surcharge de travail et créer du stress lié à l'implantation. Par conséquent, le projet pouvait être perçu négativement par le milieu scolaire et expliquer les refus essayés.

3.4 Les outils et la cueillette des données

Le portfolio a été utilisé comme moyen de favoriser le partenariat et d'assurer la continuité; toutefois, pour vérifier s'il a permis d'atteindre ces objectifs, nous devons utiliser des outils de cueillette des données nous permettant d'aller recueillir l'expérience vécue par les participants.

C'est principalement au moyen d'entrevues avec les éducatrices, les parents et les enseignantes que les données ont été recueillies. Un journal de bord a aussi été tenu par les éducatrices lors de l'élaboration du portfolio et par la chercheuse tout au long de l'expérimentation. Finalement, les questionnaires destinés aux parents, intégrés au portfolio lors de la sélection des œuvres de l'enfant, ont été photocopiés pour fin d'analyse. Le tableau 3.3 présente les outils de collecte des données utilisés selon les participants.

Tableau 3.3
Les outils de collecte des données et participants

Instruments	Participants
Entrevues	2 éducatrices 5 parents 3 enseignantes
Journal de bord	2 éducatrices Chercheure
Questionnaires	26 parents

Nous vous présentons maintenant chacun de ces outils et la procédure utilisée. Nous commençons avec les entrevues, avant de poursuivre avec le journal de bord et les questionnaires.

3.4.1 Les entrevues

Selon Mayers et Saint-Jacques (2000), l'utilisation de l'entrevue est indispensable en recherche qualitative, car elle permet de recueillir des informations qui nous aident à comprendre le sens d'un phénomène à l'étude. À cet effet, Boutin (1997) et Poupart et al. (1997) définissent l'entrevue comme étant un moyen de rendre compte d'un point de vue d'un sujet et d'en tenir compte pour comprendre et interpréter sa réalité. Pour Mayer et Saint-Jacques (2000), dans l'entrevue de recherche, le sujet possède des informations que le chercheur veut connaître. Qui plus est, l'entrevue non directive a comme avantage de favoriser l'émergence de dimensions non pressenties par le chercheur (Poupart et al.1997).

Cependant, il est important de considérer que l'interviewé est toujours en train de reconstruire sa vision de la réalité en fonction de ce qu'est l'intervieweur; c'est principalement la perspective constructiviste qui a nuancé le rôle de l'interviewé en le définissant comme un interprète. De plus, toujours selon Poupart et al. (1997), la relation qui se développe entre l'intervieweur et l'interviewé teinte inévitablement ce qui est

raconté, d'où l'importance d'utiliser des notes complémentaires qui décrivent le contexte, les perceptions et le langage non verbal.

Comme on trouve plusieurs types d'entrevues, il existe aussi différentes manières de classer des dernières. Mayers et Saint-Jacques (2000) proposent la typologie de Grawitz, qui consiste à tenir compte de la liberté, de la profondeur et de la directivité des échanges pour déterminer le type d'entrevue. En tenant compte de ces variables et de l'objectif poursuivi par la présente recherche, qui vise à comprendre l'expérience vécue avec le portfolio, nous avons réalisé des entrevues de type semi-structuré où l'on a défini des thèmes de départ tout en laissant place à l'émergence de nouveaux thèmes.

En ce qui concerne le rôle d'intervieweur, les écrits relèvent plusieurs qualités à développer. En effet, Poupart et al. (1997) souligne que pour réussir à animer de façon souple et à se laisser guider par le mouvement de l'entrevue, sans perdre de vue les thèmes à aborder, il faut être à l'écoute, avoir une attitude neutre, amener les gens à aller au bout de leurs idées. C'est l'empathie qui permet de bien rendre compte de l'expérience et du point de vue des sujets. C'est d'ailleurs l'argument d'ordre méthodologique le plus souvent invoqué pour justifier le recours à l'entretien de type qualitatif. Toutefois, amener les sujets à se révéler n'est pas si simple. Il faut s'intéresser au sens que donnent les individus à une expérience plutôt qu'à leur description de cette expérience. C'est ce que nous avons tenté de faire au cours des entrevues, tout en gardant en mémoire le critère de réussite de Gorden repris par Savoie-Zajc (1998) :

« La réussite de l'entrevue dépend de l'habileté du chercheur à prévoir les blocages éventuels de communication et à adopter un comportement stratégique par le recours à des questions qui vont tenter d'atténuer ces blocages » (p. 270).

Les aspects organisationnel et temporel d'une entrevue doivent aussi être considérés. Toutes les entrevues répétitives ont eu lieu dans l'environnement des participants, soit au CPE, à la résidence des parents et dans les écoles. Selon Savoie-Zajc (1998), la durée des entrevues ne doit jamais dépasser 60 minutes, et on doit veiller à respecter les ententes initiales. Il vaut mieux prévoir des entrevues à répétition plutôt que

des sessions trop longues. Pour cette recherche, la durée des entrevues a été d'environ 30 à 45 minutes.

Quelques considérations d'ordre matériel ont été prises en compte. Nous avons pris soin, par exemple, d'apporter deux cassettes ainsi que des piles de rechange, comme le suggère Savoie-Zajc (1998). Nous avons aussi débobiné le ruban pour éviter un mauvais enregistrement. Par la suite, nous avons fait un essai pour vérifier le bon fonctionnement de l'appareil. Nous avons commencé les entrevues en citant, au début de l'enregistrement, toutes les informations de référence comme la date, le nom du participant, l'objectif et les formules de confidentialité et d'autorisation, etc. Les aspects environnementaux étaient propices aux entrevues. Nous étions, dans la majorité des cas, seuls dans des pièces calmes. Quelques entrevues avec les parents ont été interrompues par des interventions des enfants.

Dans un autre ordre d'idées, nous retrouvons les phases de l'entrevue, qui sont : la phase préparatoire, la phase interactive et la phase de clôture. Certains auteurs, comme Savoie-Zajc (1998) et Chalifour (1985), séparent la phase préparatoire, qui consiste à établir les contacts préliminaires, de l'entrevue, qui elle est définie par le contact, le corps et la fin. Dans les deux cas, il est important de bien préparer le participant en créant un climat de confiance. Les entrevues ont donc débuté avec un rappel sur le projet et une question ouverte, ce qui, selon Boutin (1997), est préférable afin d'amener les interviewés à raconter leur vécu et non pas à décrire les démarches réalisées. Vous trouverez à l'appendice D les questionnaires des entrevues réalisées, soit celles menées auprès des éducatrices, des parents et des enseignantes.

3.4.2 L'observation participante et les journaux de bord

Tout au long de l'expérimentation, la chercheuse a côtoyé les participants, tant lors de la réalisation du portfolio que lors des entrevues. Les observations ont été notées dans un journal de bord. La chercheuse s'est efforcée de garder un « esprit curieux ». Le défi a été de s'intégrer efficacement à la vie du groupe d'enfants sans perturber leur vécu. Les éducatrices ont aussi été des observatrices de leur propre expérience. Les

journaux de bord invitent les éducatrices et la chercheuse à s'arrêter régulièrement sur leurs comportements, leurs émotions, leurs attitudes et à en prendre note. Cet outil présente l'avantage de comprendre la situation du point de vue de la personne qui le rédige (Mayer et al 2000). Dans le cadre de la présente recherche, cet outil est aussi utilisé pour garder des traces sur tout le déroulement de la démarche, notamment en ce qui a trait à la méthodologie. À cet égard, Deslauriers et Mayer (2000) insistent sur l'importance d'y inclure sa démarche de recherche. Ainsi, sans être essentiel, le journal de bord assure la rigueur des données et de leur analyse.

3.4.3 Les questionnaires intégrés aux portfolios

Ces questionnaires ont permis aux parents d'inscrire des commentaires, relativement au portfolio, tout au long de sa conception (Mayer et Saint-Jacques 2000). Les portfolios leur étaient remis après la sélection des œuvres des enfants, donc à trois reprises. Des pistes de réflexion étaient données aux parents, comme par exemple : « Est-ce que votre enfant semblait fier de vous présenter son portfolio? En consultant son portfolio, avez-vous appris quelque chose de nouveau sur votre enfant? Appréciez-vous cette façon de procéder? Avez-vous des questions à poser à l'éducatrice? » Les questionnaires sont présentés à l'appendice B du mémoire.

Dès le retour des portfolios au CPE, les éducatrices pouvaient lire les commentaires et s'adapter ou répondre au besoin. Les données recueillies par ces questionnaires ont aussi été analysées.

3.5 Le traitement et l'analyse

La méthode de l'analyse de contenu remonte au début du XX^e siècle, mais elle prend son essor au cours des années 1950. On la trouvait en recherche quantitative, dans diverses disciplines des sciences humaines (Mayer et Deslauriers 2000). Depuis, l'analyse de contenu a largement été utilisée aux fins de recherche. Mayer et Deslauriers (2000) citent les six types d'analyse dégagés par Aktouf (1987) : analyse exploratoire, analyse de vérification d'hypothèse, analyse de contenu qualitatif et analyse de contenu

quantitatif, analyse centrée sur le contenu manifeste et analyse centrée sur le contenu latent. Ce qui détermine le type d'analyse, c'est d'abord le matériel, c'est-à-dire les données recueillies. Dans le cas de la présente recherche, il s'agit principalement d'analyser le contenu d'entrevues.

Il convient ici de définir ce qu'est l'analyse de contenu. Analyser du contenu consiste à découvrir la signification d'un message dans du matériel écrit recueilli au cours d'une recherche. Pour sa part, L'Écuyer (1989) définit l'analyse de contenu comme une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement de matériel très varié par l'application d'un système de codification conduisant à l'identification d'un ensemble de catégories dont l'étude permet la compréhension de la signification exacte du matériel analysé. Ce processus de la recherche exige maintes réflexions et plus encore, il est reconnu par plusieurs auteurs comme étant une méthode scientifique et rigoureuse qui permet de connaître avec précision un domaine donné (Boutin 1997; Mayer et Deslauriers 2000).

3.5.1 Les étapes de l'analyse de contenu

Les étapes de l'analyse de contenu proposées par la majorité des auteurs consultés sont : la préparation du matériel; la préanalyse et le choix de l'unité d'analyse; l'analyse.

3.5.1.1 La préparation du matériel

La première étape consiste à transcrire et rassembler un ensemble de productions pour les fins d'une étude. À cet égard, la transcription des entrevues, appelée compte rendu mot à mot, a été faite en tenant compte principalement du verbal. Cependant, Mayer et Deslauriers (2000) insistent sur l'importance d'introduire en marge certaines précisions, notamment des commentaires liés au non-verbal et des parenthèses donnant le ton. De plus, il est utile de compléter les données en consignant, dans un journal, toute information susceptible d'aider à l'analyse du contexte dans lequel ont été recueillies les données. C'est d'ailleurs ce qui a été fait à l'aide du journal de bord. C'est aussi lors de

cette étape qu'il faut s'assurer de préserver l'anonymat des participants. Dans les comptes rendus mot à mot, seul le prénom apparaît. Pour des raisons d'éthique, toutes les informations permettant de reconnaître les participants ont été supprimées, comme le suggèrent Mayer et Deslauriers (2000).

Les entrevues ont été enregistrées sur bande audio et, par la suite, transcrites sous forme de comptes rendus mot à mot. Les données des journaux de bord et les réponses des questionnaires ont été retranscrites sur traitement de texte. Toutes ces données ont été transformées en fichier texte (.txt) pour être analysées à l'aide du logiciel NVIVO.

3.5.1.2 La préanalyse

La préanalyse comprend la lecture préliminaire (L'Écuyer, 1990) ou lecture flottante (Mayer et Deslauriers 2000), qui permet de s'imprégner du matériel à analyser et de s'en tracer une vue d'ensemble. Ainsi, le chercheur peut voir apparaître les premières théories, les difficultés éventuelles et peut se faire une idée générale des thèmes. À cette étape de l'analyse, nous n'avons pas tenté de coder les comptes rendus mot à mot. À quelques reprises au cours de l'analyse, nous sommes même retournés à une relecture pour conserver cette vue d'ensemble.

3.5.1.3 L'analyse

Après avoir consulté l'ensemble des données, le chercheur est en mesure de sélectionner des unités de sens. Ces unités se retrouvent sous diverses formes, soit les unités physiques, les unités syntaxiques, un référent, un thème et, enfin, une proposition. Pour la présente recherche, nous avons sélectionné des unités syntaxiques sous forme de phrase ou de partie de paragraphe et y avons fait ressortir des thèmes.

Pour effectuer l'analyse, nous avons procédé à une codification mixte, c'est-à-dire qu'une partie des codes a été élaborée en regard du questionnaire et par le fait même du cadre théorique et que l'autre partie a émergé des entrevues. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons utilisé le logiciel NVIVO pour un premier codage. À partir de ce premier codage, une première liste de thèmes a été élaborée. Une

deuxième lecture des données a permis d'enrichir les thèmes et, finalement, une troisième lecture avec découpage des unités a permis de les valider. Ces découpages d'unité ont été collés sur des fiches, regroupés et classés selon les thèmes et les codes. Nous avons d'abord analysé les données des éducatrices, puis les données des parents et finalement celles des enseignantes. Nous avons terminé la codification avec les journaux de bord et les questionnaires.

Une vérification des codages, a été effectuée par trois assistantes de recherche (étudiantes de maîtrise et de doctorat), pour trois comptes rendus mot à mot : celui d'une éducatrice, celui d'un parent et celui d'une enseignante. Après lecture et codage des comptes rendus mot à mot, effectués à l'aide de la liste des thèmes, les résultats ont été comparés et validés. Le taux d'accord lors de la validation du compte rendu mot à mot de l'éducatrice est de 87 %.

Le tableau 3.4 présente les principaux thèmes retenus avec les codes. Les tableaux 3.5 et 3.6 contiennent quant à eux les définitions correspondant à certains des sous-thèmes et des exemples puisés à même les données de la recherche. Ces tableaux illustrent certains thèmes et aident à comprendre la démarche effectuée lors de l'analyse des résultats.

Tableau 3.4
Présentation des thèmes

1 La définition et la démarche du portfolio
1.1 Une compréhension qui se construit
1.2 Un outil et une démarche à l'image de l'enfant
1.3 Outil d'observation et d'évaluation
1.4 Outil de réflexion
1.5 Outil de communication
1.6 Synthèse de la vision qu'ont les participants du portfolio et de la démarche
2 Les réactions à la présentation du projet
2.1 Une aventure dans l'inconnu
2.2 Des enfants se questionnent
2.3 Un défi à relever
2.4 Une routine à briser
2.5 Les attentes à l'égard de la participation des parents
2.6 La motivation des parents
2.7 Synthèse des réactions des participants à l'égard du projet
3 L'intégration au fonctionnement des CPE
3.1 Le portfolio : un outil et une démarche à apprivoiser
3.2 Du temps à investir et des conditions à remplir
3.3 Des éléments qui soutiennent la démarche
3.4 Synthèse de l'intégration du portfolio au fonctionnement
4 Les répercussions du portfolio lors de son élaboration
4.1 L'enfant actif
4.2 L'autonomie
4.3 La motivation
4.4 La fierté
4.5 La relation avec l'enfant
4.6 La dynamique du groupe
4.7 Les sujets propices à la communication
4.8 Les relations entre les parents et les éducatrices
4.9 La reconnaissance professionnelle des éducatrices
4.10 Le partage professionnel
4.11 Synthèse des répercussions du portfolio sur les pratiques
5 La transition
5.1 La fête de la transition pour l'enfant et la famille
5.2 Des changements et des différences
5.3 Des craintes
5.4 Les enfants des CPE : un avantage
5.5 Des activités de transition
5.6 Synthèse de la transition
6 La continuité éducative entre les microsystèmes
6.1 Des attentes formulées
6.2 Les réactions des enseignantes à l'égard du portfolio
6.3 Des explications aux refus des enseignantes
6.4 Les effets du portfolio sur les pratiques des enseignantes
6.5 Les obstacles à la continuité
6.6 Synthèse de la continuité entre les microsystèmes
7 Des répercussions durables
7.1 Des souvenirs à conserver
7.2 Des enfants capables de parler d'eux
7.3 Un CPE qui refait le projet
7.4 Des changements dans les pratiques
7.5 Synthèse des répercussions durables

Tableau 3.5

Définition du thème : La définition et la démarche du portfolio

Sous-thème	Définition	Exemple
Outil de réflexion	Le portfolio sert d'outil de réflexion lorsqu'il amène l'enfant ou l'adulte à se questionner et à réagir à un élément intégré.	« Un enfant m'a dit : "avant je faisais mes bonshommes, mais regarde comment je suis rendu à les faire maintenant" ». « Un enfant indique lors d'une sélection : "je trouve que je l'ai bien réussi mon dessin". »
Outil d'observation et d'évaluation	Le portfolio sert d'outil d'observation et d'évaluation lorsqu'il permet de tracer le profil de l'enfant en présentant son cheminement et en faisant ressortir ses forces et difficultés.	« Quand on prenait le temps pour la sélection, ils racontaient leurs dessins : " papa faisait ça " [...]; c'est leur vie de tous les jours qu'ils transmettent sur papier [...]; là on peut mieux comprendre ce que vit l'enfant à la maison, ce qu'il vit autour de lui. » « Avec le portfolio, on peut voir l'amélioration de l'enfant en le comparant avec lui-même, son cheminement personnel. »
Outil de communication	Le portfolio sert d'outil de communication lorsqu'il amène l'enfant à présenter le contenu et, par le fait même, amène les intervenants à en discuter.	« [...] comme le questionnaire que le parent répondait souvent, il y avait des questions qu'il n'aurait peut-être pas posées pour ne pas nous déranger, même si on est là pour ça. » « [...] parce que tu prévoyais toujours un moment pour que les enfants se le présentent? - Oui et je devais leur dire "il reste 5 minutes" parce qu'ils tournaient les pages une à une. »

Tableau 3.6

Définition du thème : Les répercussions du portfolio lors de son élaboration

Sous-thème	Définition	Exemple
La fierté	Valeur que l'on s'accorde; il s'agit donc ici de remarques quant à la relation entre le portfolio et la fierté chez l'enfant, l'éducatrice ou le parent.	« C'est marquant parce que c'est quelque chose qu'eux autres ils ont fait. » « Lors de la remise du portfolio aux parents, les enfants étaient tellement fiers. » «[...] c'est de la part des mêmes parents, mais ils ont constaté tout ce qu'on peut faire avec les enfants. » «[...] ben moi je trouve que le portfolio est un pas vers la reconnaissance de ce qu'on fait, de notre métier, de ce que moi je fais en tant qu'éducatrice. »
Les relations privilégiées	Commentaires qui indiquent que le portfolio a favorisé le développement de relations plus intimes avec l'enfant ou que des échanges ont été initiés avec certains parents grâce au portfolio.	« Merveilleux, parce que je prenais le temps, avec chacun des enfants, de le rencontrer, de parler avec. Le temps qui souvent nous manque. J'avais juste lui à m'occuper, juste lui à avoir notre attention tous les deux. » « Parfois on se voit dans les cadres de porte, on se croise, "salut comment ça va, rien de spécial". Mais là, c'était des questions plus approfondies sur leurs enfants. » «[...] C'est le fun d'avoir du feed back de la part du parent. »
La motivation	Précisions sur la volonté d'agir ou de s'engager dans un projet tout en étant persistant : autant chez l'enfant que chez l'éducatrice.	«[...] C'est sûr qu'ils étaient excités, ils avaient hâte, ils demandaient "c'est quand qu'on va les présenter" avec des grands sourires et les yeux brillants. » « Ils venaient voir souvent, ils avaient tellement hâtes. » « Le but de cette recherche est important, je suis prête à mettre de l'énergie et du temps, pour l'objectif, mais aussi pour mes connaissances. »
Le partage professionnel	Description des effets de la présence d'une autre personne et des échanges professionnels autour du portfolio.	« C'est un avantage d'avoir une autre personne pour avoir un autre regard, un autre son de cloche et de dire "c'est vrai, j'avais pas vu ça comme ça". »

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre nous présentons les résultats en fonction des représentations que se font les participants du portfolio et de l'expérience. Les grands thèmes retenus sont : a) la définition et la démarche du portfolio; b) les réactions à la présentation du projet; c) l'intégration au fonctionnement des CPE; d) les répercussions du portfolio lors de son élaboration; e) la transition; f) la continuité éducative entre les microsystemes; et g) les répercussions durables.

4.1 La définition et la démarche du portfolio

Sous ce thème, nous présentons les données qui décrivent le portfolio, son but et la démarche qui a été effectuée. Ces présentations du portfolio permettent de mieux comprendre la réaction des participantes au projet, l'intégration du portfolio au fonctionnement du groupe et les répercussions qu'a eu l'expérimentation sur les participantes.

4.1.1 Une compréhension qui se construit

Au début, le portfolio a été expliqué aux éducatrices et aux parents. Cependant ce n'est qu'après l'expérimentation que nous leur avons demandé de le définir. De manière générale les participants définissent le portfolio comme un résumé du vécu de l'enfant au CPE. Mentionnons quelques exemples en commençant avec Florence⁶, l'éducatrice d'un groupe d'enfants de quatre ans. Elle nous explique : « Le portfolio c'est vraiment

⁶ Le nom des participants a été changé par des pseudonymes féminins sans égard au sexe.

une compilation de tout le travail que l'enfant a fait, de ses choix [...] C'est un outil représentatif de l'enfant qui permet d'assurer un suivi sans le comparer (EF2⁷) ».

D'ailleurs, Helena, une enseignante de la maternelle qui a reçu un enfant du projet, partage tout à fait son point de vue en nous disant : « Finalement, le portfolio c'est l'éventail du portrait de l'enfant (EH1) ». Un an déjà avant le début du projet, elle travaillait avec le portfolio dans sa classe et elle nous indique que sa vision du portfolio a changé depuis qu'elle l'expérimente. Avant, elle laissait peu de choix à l'enfant.

Le portfolio est donc perçu comme un outil qui parle et qui aide l'enfant à se présenter. Béatrice, un parent le décrit en disant : « je pense que, par curiosité, pour connaître la personnalité de l'enfant, voir comment il écrit, je ne sais pas, connaître la famille, je trouve cela intéressant (EB9) ». Elle ajoute un peu plus tard : « C'est comme prendre un portrait de l'enfant à une période précise de son développement (EB10) ».

Finalement, Florence précise les étapes importantes de la réalisation d'un portfolio : « [...] Les enfants ramassent des œuvres, on fait des sélections, l'enfant dit pourquoi il les ramasse puis il les amène à ses parents. L'enfant montre à ses parents ce qu'il a fait, il y a des questionnaires qui sont remplis par les parents et qui sont retournés à l'éducatrice pour que celle-ci puisse répondre aux questions des parents. À la fin, le portfolio est remis aux parents par l'enfant. (EF1) ».

4.1.2 Un outil et une démarche à l'image de l'enfant

À maintes reprises lors des entrevues les participants ont fait allusion au fait que le portfolio avait été un outil et une démarche qui étaient ajustés à l'enfant. Béatrice déclare : « C'est des affaires toutes simples (EB10) ». Anaïs, un autre parent nous exprime dans ses mots la même chose :

« C'était pas trop gros, mais c'était juste bien proportionné aux enfants [...] Même la remise officielle du portfolio ça pas duré une heure, c'était pas trop long et les enfants ne se sont pas tannés. Cela a duré un bon

⁷ La première lettre du code représentent l'outil d'où provient la donnée, soit l'entrevue, le journal de bord ou le questionnaire. La deuxième lettre représente la participante et le chiffre correspond à la page du verbatim.

temps. On s'assoit avec notre enfant, on regarde le portfolio, il nous le présente, après on placote un peu et c'est fini. J'ai trouvé cela parfait (EA4) ».

Plusieurs autres parents ainsi que les éducatrices ont souligné l'importance de ne pas élaborer des activités de trop grandes envergures, ce sont des enfants, il faut les respecter avant tout dans les activités qu'on fait pour eux. Lors des entrevues les participantes ont aussi utilisé le terme drôle pour commenter les œuvres ou encore pour décrire des situations vécues (EB10).

4.1.3 Un outil d'observation et d'évaluation

Le portfolio est vu par l'ensemble des participants comme un outil offrant la possibilité de voir le cheminement de l'enfant et de suivre celui-ci. Florence et Gabrielle, les éducatrices, nous le confirment : « On peut voir comment les enfants ont vieilli pendant l'année, le portfolio a été merveilleux pour ça (EF5) ». L'avis des parents va dans le même sens. Anaïs compare le portfolio à un bulletin de fin d'année tout en indiquant quelques différences : « [...] Ca veut tellement rien dire un bulletin, telle note....montre-moi qu'est-ce qu'il a fait mon enfant. C'est ça qui compte (EA8) ». Daphné, parent d'une petite fille, nous dit aussi que le portfolio nous donne une vue globale de l'année : « [...] Tu vois toute l'année au complet, c'était très différent que de voir un dessin à la fois (ED28) ».

Josée, une enseignante de la maternelle ayant reçu le portfolio deux semaines après le début des classes, indique : « [...] Mais connaissant déjà l'enfant, quand j'ai vu le portfolio, j'ai trouvé que c'était vraiment en lien avec ce que j'avais perçu de l'enfant (EJ20) ».

4.1.3.1 Le développement global

Dans les échanges sur le portfolio, on constate aussi que les participants abordent les différents aspects du développement. Notamment au niveau intellectuel, quand Eugénie nous dit que son enfant était capable d'expliquer ses réalisations : « Cela nous

permet de voir le cheminement intellectuel, où il est et comment ça se fait qu'il pense des choses comme ça (EE40) ».

Soulignons aussi que le portfolio aborde la personnalité et les émotions de l'enfant. Anaïs nous raconte une anecdote avec son fils: « Sur un bricolage, il y avait d'écrit les aliments que j'aime et mon fils a collé un aliment qu'en réalité il n'aime pas. Je réalise qu'il a collé ça parce qu'il ne savait pas quoi et que c'est dans sa nature de faire des choses pour se dépêcher (EA4) ». Béatrice, un autre parent souligne qu'elle peut percevoir les émotions de son enfant et se dit surprise des constater que ses humeurs ont un effet sur son enfant :

« C'est un moment de vie qu'elle exprime à travers son dessin, elle disait qu'elle était contente et qu'elle était moins contente. Elle dit ce qui me rend heureuse c'est quand maman est heureuse, ce qui la fâche c'est quand maman est fâchée, ce qui me rend triste c'est quand je suis au garage et que papa veut pas me donner du *gatorade*, je meurs de soif moi (EB12) ».

L'aspect moteur est aussi observé par le biais du portfolio. Florence maintien qu'on peut voir l'habileté au niveau de la motricité, du découpage et du dessin (EF6). D'ailleurs, Eugénie nous dit qu'elle a été surprise de constater les choses insérées à l'intérieur du portfolio. Elle n'aurait jamais pensé que son enfant était capable de faire ce genre de dessin (EE39). Chloé nous raconte que son enfant s'améliore dans ses dessins, plus loin elle nous présente un bricolage où ce dernier a eu de la difficulté à découper (EC17-22).

Finalement, l'aspect social a aussi été ressorti, en autres par les éducatrices : « Par le dessin qu'ils font, on peut voir comment les enfants se représentent avec les amis et leur entourage. Ils se dessinent parfois avec plusieurs enfants autour, avec papa et maman, c'est ça aussi qu'on va chercher (EE6) ». Les photos qui étaient insérées ont aussi permis aux parents de constater avec qui leur enfant jouait. Ces derniers pouvaient présenter leurs amis et raconter à leurs parents des bribes de vécu au CPE.

4.1.3.2 Les forces et les faiblesses de l'enfant pour s'ajuster

Les questionnaires qui ont été remis aux parents suite aux sélections des oeuvres permettaient de recueillir leurs perceptions sur différents aspects du développement de leur enfant. Plusieurs questions amenaient les parents à parler de leurs enfants, des forces et des difficultés qu'ils percevaient à travers le portfolio et à parler des échanges qu'ils ont eus soit avec leur enfant ou avec l'éducatrice. Dans les réponses à la question : « Je cible des difficultés », la moitié des parents répondent de manière vague. Deux parents ont émis des commentaires à l'effet que le portfolio permettait davantage de voir les forces de leur enfant. Les faiblesses identifiées dans les questionnaires sont : le besoin d'attention, le respect des consignes, le manque d'affirmation et d'initiative, le dessin, le découpage et le laçage des souliers.

À la question : « Je reconnais les forces de mon enfant », 25 parents sur 26 nous indiquent avoir observé des forces. Les forces qui ont été identifiées sont : la facilité de compréhension, le respect des consignes, la détermination, l'attention et la relation avec les autres enfants, la bonne humeur, l'humour, la sensibilité, la volonté d'apprendre, la serviabilité et la dextérité manuelle. Un seul parent a inscrit que le portfolio permettait plus ou moins de reconnaître les forces de son enfant, sans ajouter de commentaires.

Des forces et des faiblesses étaient aussi constatées sur l'ensemble des oeuvres, tout comme le témoigne les propos d'Anaïs: « Au début, il prenait souvent des couleurs foncées et je me demandais pourquoi [...] Et j'ai remarqué au fur et à mesure que ses dessins devenaient très, très, très colorés. (EA2) ».

Somme toute, à travers les oeuvres, l'enfant se raconte. Chloé dit que ça lui apportait concrètement quelque chose pour évaluer sa fille et qu'elle pouvait l'aider en ce sens : « Quand mon enfant a fait son bonhomme de neige, elle a eu de la misère. Donc on va travailler ça (EC18) ». Florence nous partage le même type de commentaire. Elle parle du vécu de tous les jours de l'enfant qui transparaît dans les dessins : « C'est leur vie de tous les jours qu'ils transmettent sur papier [...] Si on connaît cet aspect là, on peut mieux comprendre ce que vit l'enfant à la maison, ce qu'il vit autour de lui (EF7) ».

4.1.3.3 Le développement de l'enfant : un processus continu

Un parent nous fait part d'une réflexion sur le questionnaire. Il trouve que son enfant est jeune pour commencer à analyser ses forces et ses difficultés, il se développe normalement et il le laisse s'épanouir, écrit-il (Q1). Les éducatrices et les parents disent que les enfants changent vite et que même après la deuxième sélection des œuvres, soit environ six mois après le début du projet, on voit des changements (EF-EG).

4.1.4 Un outil de réflexion

Les participants ont décrit le portfolio en disant qu'il leur permettait de réfléchir sur différents points. Les données qui suivent sont regroupées de façon à présenter premièrement ce sur quoi les enfants réfléchissent, deuxièmement les parents et troisièmement les éducatrices.

4.1.4.1 Un regard critique de l'enfant sur ses productions

Tout d'abord, l'enfant réfléchit sur ses œuvres. Béatrice précise que le portfolio va plus loin qu'une collection de travaux parce qu'on connaît la pensée de l'enfant (EB10). L'enfant émet des commentaires : « Je le trouve beau, c'est la première fois que je le réussis, il parle des aires de jeux qu'il préfère. » Florence nous précise que dans la démarche, l'enfant dit pourquoi il ramasse ses œuvres (EF1). Il peut aussi réfléchir à son évolution comme lorsqu'un enfant dit : « [...] Avant je faisais mes bonhommes [...] Mais, regarde comment je suis rendu maintenant (EF6) ». Il réfléchit et se compare à lui-même (EB11). Il arrive parfois que l'enfant ne donne pas de raison sur ses choix (JBL4).

Béatrice a été touchée lorsqu'elle a vu que son enfant avait porté un jugement positif sur ses dessins : « ça m'a touchée quand elle a dit qu'elle réussissait bien ses rayons, j'ai trouvé ça le fun (EB10) ». Les enfants se fixent aussi des buts, ils arrivent à identifier ce qu'ils aimeraient réussir : des soleils par exemple (EB10).

4.1.4.2 Un regard sur le rôle de parent

En consultant le portfolio, les parents réfléchissent aussi sur leur rôle, sur leurs compétences et sur les répercussions que leurs attitudes et leurs gestes ont sur leur enfant. Béatrice en parle avec émotion : « Ce que j'ai réalisé en regardant le portfolio, c'est la sensibilité que mon enfant a par rapport à mon tempérament ou à mes émotions (EB12) ». Elle ajoute qu'elle s'est sentie valorisée dans son rôle de parent, en particulier lorsque son enfant a dessiné une activité qu'elles ont vécue ensemble :

« [...] Il y avait plein de petites choses là-dedans que [...] Elle avait des cœurs, elle trouvait ça beau. Ça à l'air de rien mais je trouvais ça mignon. Je me suis dit « *Ah mon Dieu ! Elle voulait que ce soit là-dedans.* » J'ai trouvé que [...] quand j'ai été glisser avec maman. Là, c'est écrit le soleil était rose et bleu mais c'était le ciel et je m'en souviens. On était allé en ski de fond et on était allé glisser. Je m'en souviens de cette fois-là et ça m'a fait plaisir de voir qu'elle s'en était rappelé et qu'elle avait fait un dessin là-dessus. Parce que c'était un beau moment et moi je lui avais dit : *Heil ! Regarde si c'est beau, le ciel, le coucher de soleil !* et je m'en souvenais bien comme il faut [...]

On n'a jamais reparlé de ce moment-là, parce que moi c'était quelque chose de l'fun, une complicité qu'on avait vécue. On était allé faire du ski de fond, on avait glissé et le coucher de soleil était fort et nous sommes revenues quasiment à la noirceur. Mon enfant s'en souvenait et elle avait fait un dessin là-dessus. J'ai trouvé ça le fun (EB12) ».

4.1.4.3 Un regard sur les pratiques pédagogiques

Le portfolio a permis aux deux éducatrices de réfléchir. Non seulement sur l'évolution des enfants, mais aussi sur leurs pratiques professionnelles. Gabrielle se confie en ce sens, elle nous explique que les activités organisées dans le cadre du projet lui ont permis de réfléchir sur sa pratique, notamment au niveau des apprentissages et des activités qu'elle propose aux enfants :

« [...] J'ai bien de la difficulté au niveau des activités de prélecture. Parce que je suis du genre qui veut tout apprendre, tout de suite, aux enfants. Quand je suis sortie de l'école, je voulais apprendre aux enfants à écrire papa, maman, frère, grand-mère [...] Jusqu'à ce que je me rende compte, que ce n'est pas nécessaire de toujours leur montrer. Je leur disais : *Bon j'ai emporté des travaux*, des devoirs j'appelais. Mais là, en cour de route, je me suis dit que j'allais appeler ça un autre terme parce que j'en avais parlé avec ma conseillère pédagogique. Ils en mangeaient,

ils avaient hâte de faire des devoirs, mais ma conseillère pédagogique me disait : *Tu devrais peut-être apporter un autre terme que devoir parce qu'ils ne sont pas supposés faire des devoirs.* Mais ça dépend de chaque garderie, chaque personne a des exercices différents et du fait que le portfolio n'était pas juste au niveau des dessins, de l'art plastique, moi je trouvais que tout ça, ça m'aidait justement à ce que je ne leur « *pitche* » pas des choses à faire qui étaient un peu plus difficiles, comme apprendre les chiffres. Parfois, j'en donnais à ceux qui me le demandaient. Mais, de plus en plus, je me rendais compte que je n'avais pas à leur demander d'apprendre leurs chiffres quand ils n'étaient probablement pas rendus là, de un, et de deux quand ils ne le demandaient pas. J'avais des petites filles qui me le demandaient donc, je les aidais. Mais, je me suis rendu compte que ce n'était pas une bonne idée de leur bourrer le crâne. Mais, je trouve ça tellement intéressant. Ils ont l'âge pour l'apprendre sauf que, ce n'est pas mieux parce qu'après ça, ils arrivent à la maternelle et ils ont déjà appris la base. Donc, du fait que toi tu venais et que je voyais c'était quoi ça me faisait raisonner que dans le fond il n'y avait rien que tu leur demandais d'apprendre, des choses comme les chiffres, quoi que ce soit, les lectures ou un peu plus.

[...] Je me dis bon! Je ne suis pas toute seule qui travaille ce côté-là, mais c'est sûr que le jour où je vais avoir un groupe, ça va être aussi une réflexion qui va se continuer, parce que c'est important. Je veux leur faire découvrir toutes sortes de choses mais d'une certaine façon aussi. (EG24) ».

4.1.5 Un outil de communication

Le portfolio a été défini comme un outil de communication. On y fait référence continuellement, comme prétexte pour communiquer. Les participants parlent de la vie qui roule et du manque de temps pour communiquer. Florence, une éducatrice, revient à plusieurs reprises sur cet aspect. Elle nous dit qu'elle est consciente qu'il y a plein de choses à faire à la maison, que « ça roule », même les contacts avec les parents ça va vite. Mais d'un autre côté, elle dit que c'est important de prendre du temps. En ce sens, ils reconnaissent que le portfolio oblige les gens à s'arrêter en leur donnant un prétexte de le faire : « Je trouve que le portfolio, comme par exemple les questionnaires que les parents répondaient, leur permettaient d'oser nous déranger. Même si on est là pour ça, ils avaient l'occasion de le faire. Il y avait justement une question du parent à

l'éducatrice (EF2) ». D'ailleurs, Chloé confirme qu'en tant que parent les questionnaires l'ont incitée à communiquer et à poser des questions qu'elle n'aurait peut-être pas osé poser à l'éducatrice en temps habituel.

Les parents font donc aussi référence au portfolio comme prétexte à la communication. Entre autres, lorsque Anaïs dit qu'habituellement son enfant arrive le soir et qu'il ne prend pas le temps d'expliquer ses dessins et qu'ils ne font pas de retour. Elle ajoute qu'il y en a tellement que finalement ils les mettent à la récupération. Sauf qu'avec le portfolio, ils s'assoient ensemble, l'enfant tourne les pages, il explique et donne plusieurs raisons à ses choix (EA4).

Le portfolio a aussi incité les membres de la famille à communiquer entre eux : « Veut, veut pas, on s'assoit, son papa et moi, et il y avait aussi sa petite sœur qui voulait tout voir ce que lui faisait, comment il l'avait fait et qu'est-ce qu'avait dit l'éducatrice (EA4) ».

4.1.6 Synthèse de la vision que se font les participants du portfolio et de la démarche

La définition du portfolio et de la démarche s'est construite grâce à l'expérimentation. Les participantes définissent le portfolio comme un outil de présentation, d'observation, d'évaluation et de communication qui respecte l'enfant dans sa simplicité. L'enfant est présenté dans sa globalité, touchant ainsi les différentes sphères du développement, tout en tenant compte de son processus de développement continu. En résumé, pour les participantes, le portfolio est un document qui trace le profil de l'enfant pendant toute une année, à partir de ses réalisations et de ses pensées. C'est à travers des éléments concrets que l'enfant, l'éducatrice et les parents peuvent réfléchir et s'ajuster. La démarche propose la cueillette des œuvres, la sélection des œuvres, la remise au parent et le retour avec l'éducatrice. Les échanges sont valorisés tout au long de cette démarche.

4.2 Les réactions à la présentation du projet

Nous présentons ici les différentes réactions des participants à la présentation du projet. Des extraits précisent la pensée des éducatrices, des enfants et des parents.

4.2.1 Une aventure dans l'inconnu

Dès le début du projet, la chercheuse a expliqué aux éducatrices, aux parents et aux enfants le rôle et la démarche du portfolio. Les participantes, en particulier les éducatrices des CPE, avaient une idée plutôt floue du résultat et elles n'arrivaient pas à s'approprier la démarche. Prenons le cas de Florence, qui écrit dans son journal de bord : « [...] J'ai besoin d'exemples pour bien assimiler, pour tout de suite, j'avance à tâtons ». Elle ajoute : « J'ai quand même une petite idée mais ça ira mieux après avoir fait la première sélection. Là, je vais être fixée sur le portfolio (JBF11) ».

Le refus de participer d'une éducatrice va dans le même sens, c'est-à-dire qu'il est en partie attribuable au caractère abstrait du projet puisque l'éducatrice en question a dit : « [...] J'aurais besoin de voir pour comprendre, c'est pas assez concret et c'est beaucoup de travail (JBL1) ».

Gabrielle, qui travaille dans le même CPE et qui a accepté de participer au projet, revient sur ce refus en apportant d'autres précisions : « Ici, ça faisait peur le portfolio : il y a une fille qui a refusé de participer d'ailleurs (EG26) ».

4.2.2 Des enfants se questionnent

Les enfants aussi ont éprouvé de la difficulté à bien saisir la démarche et le résultat. Selon Florence, au début ils n'étaient pas portés à mettre spontanément quelque chose dans leur boîte de cueillette des souvenirs. D'ailleurs, lors d'une visite dans ce milieu, la chercheuse discutait avec un enfant : ce dernier décrivait un dessin qu'il venait de réaliser. À la fin de l'échange, la chercheuse offrit à l'enfant de déposer son dessin dans la boîte. L'enfant répliqua en disant : « Non, je veux pas le mettre, je ne pourrai pas le montrer à maman (JBL2) ». Il décida donc de le mettre dans son casier. Lors de la première sélection, un autre enfant choisit ses moins belles réalisations et dit : « Parce que les autres je les amène chez moi (JBL2) ».

Lors de la première sélection des œuvres avec l'éducatrice, qui présentait une feuille à identifier les aires de jeux, les échanges avec les enfants étaient brefs et superficiels. Ils entouraient les aires de jeux préférées et ne discutaient pas beaucoup de ce qu'ils y faisaient (JBL3).

Après la première remise du portfolio aux parents, les enfants conservent davantage leurs œuvres pour les insérer au portfolio (JBG1). Florence constate aussi qu'enfin, les enfants comprennent mieux ce que le portfolio signifie (JBF1).

4.2.3 Un défi à relever

Les deux éducatrices ont déclaré avoir le goût de s'investir pour diverses raisons. Gabrielle mentionne que le portfolio peut créer un lien entre le CPE et la maternelle et qu'il contribue à enrichir ses connaissances personnelles. Elle nous confie : « Le but de toute cette recherche est important, je suis prête à mettre de l'énergie et du temps non seulement pour l'objectif mais aussi pour mes connaissances personnelles. Moi, j'ai vu ça comme une nouvelle expérience (JBG11-EG27) ».

4.2.4 Une routine à briser

Les participants nous disent que le travail d'éducatrice peut, avec les années, devenir routinier. Le portfolio a été l'occasion d'échapper à cette routine. Gabrielle nous explique: « C'est parce que des fois, on est habitué d'être dans les *vaps*, il ne faut pas que nos petites routines soient bousculées, on est habitué comme ça. Mais là, c'est différent (EG27-28) ».

Florence nous dit à la fois être reconnaissante et emballée par ce projet : « Je suis flattée de cette offre et j'ai hâte de voir le vidéo et le livre sur le portfolio (JBL1-JBF11) ».

4.2.5 Les attentes à l'égard de la participation des parents

Florence aimerait que tous les parents embarquent dans le projet et elle semble déçue de leurs réactions: « Je m'attendais à plus de réaction des parents, certains sont vendus au projet tandis que d'autres c'est plus difficile à définir (JBF11) ».

4.2.6 La motivation des parents

Gabrielle souligne que plusieurs parents lui posent des questions sur le portfolio et mentionne qu'ils ont hâte d'avoir des informations (JBL1). Lors des échanges avec les parents, deux d'entre eux ont communiqué leur déception quant à ce que leur premier enfant a vécu à la maternelle, en ajoutant qu'ils trouvaient l'idée du portfolio intéressante pour l'enfant. Un parent dit : « [...] Justement ma mère est psychologue et elle m'a parlé du portfolio dernièrement (JBL2) ». Un autre parent exprime ses connaissances du portfolio : « [...]Le portfolio existe déjà dans les écoles, c'est quelque chose qui commence en tout cas. Donc, je me suis dit que si les enfants font la même chose au niveau des services de garde, et qu'il y a un lien avec la maternelle, ce sera intéressant (EB9) ». Certains ont exprimé leur satisfaction : « [...] Je suis content que mon enfant fasse partie de ce projet (JBL1) ».

Lors d'une rencontre pour présenter le projet aux parents, plusieurs questions ont été posées : « Est-ce que tous les enfants vont pouvoir le faire? Est-ce que mon enfant va pouvoir le faire même si je ne passe pas l'entrevue? Si je déménage, est-ce que vous allez venir à la nouvelle école? Si mon enfant va dans une école anglaise, est-ce que vous pourrez y aller? Dans la classe, comment l'enseignante va recevoir le portfolio?... (JBL1-2) ». La chercheuse a répondu à chacune de ces questions en démontrant que les enfants ne seraient pas pénalisés par ces situations.

4.2.7 Synthèse des réactions des participants à l'égard du projet

La présentation du projet a fait jaillir diverses réactions de la part des participants. Des éducatrices l'ont vu comme une aventure dans l'inconnu, elle manquait de repères pour s'approprier la démarche ce qui a créé une certaine forme d'insécurité chez elles. Les enfants aussi ont eu de la difficulté à comprendre. Ainsi, au début ils ne voulaient pas déposer leurs œuvres dans le portfolio, préférant les apporter à la maison. Par la suite, leur réaction a changé. Cet aspect inconnu a motivé les éducatrices à voir

l'expérience comme un défi à relever et une routine à briser. Elles souhaitent que les parents soient aussi motivés au projet qu'elles l'étaient. Une seule éducatrice, qui a refusé, a perçu l'expérience comme une tâche additionnelle. De façon générale, les parents ont démontré de l'intérêt en posant beaucoup de questions et en parlant des connaissances qu'ils avaient du portfolio.

4.3 L'intégration au fonctionnement des CPE

Les participants expliquent la façon dont le portfolio a imprégné la vie du groupe. Ils expliquent la démarche, les éléments à intégrer et finalement le temps requis et les exigences à remplir.

4.3.1 Le portfolio : un outil et une démarche à apprivoiser

Ce n'est qu'après avoir fait la première sélection que, de part et d'autres, le portfolio a été apprivoisé. Ainsi, Florence souligne que la confiance se développe avec l'expérience : « Enfin, le portfolio prend forme, je ne pensais pas qu'il y aurait tant de choses à y mettre, en résumé je m'embarque dans ce projet avec plus d'assurance [...] Les amis ont vraiment aimé ça, ils comprennent enfin ce qu'il signifie (JBF1) ». Si Florence avait à recommencer, elle comprendrait mieux le rôle de certains outils (EF16).

Au début, des périodes étaient réservées pour produire des œuvres spécifiques, en fonction d'activités et de thèmes. Celles-ci étaient conservées pour le portfolio. Mais, dès la première sélection, une éducatrice nous dit ne plus avoir à investir autant de temps. Elle n'avait plus à prendre un temps d'arrêt, à faire une routine pour le portfolio puisque les enfants l'avaient intégré. Elle maintient que ce sont les enfants qui décident ce qu'ils veulent mettre dans le portfolio (EF7).

4.3.2 Du temps à investir et des conditions à remplir

La participation au projet a exigé que les éducatrices investissent du temps. Elles ne s'attendaient pas à autant de travail. Florence affirme s'être mis de la pression elle-même des pressions. Elle voulait que tout soit prêt en même temps : « [...] Je suis

perfectionniste quoi (EF3) ». Elle nous confie aussi que si elle avait à refaire le portfolio, elle irait davantage à son rythme, en ayant moins de sélections, par exemple.

Les éducatrices ont aussi fait allusion aux délais à respecter. Gabrielle nous fait part de ses inquiétudes : « Je me disais que je n’y arriverais pas avant la sélection. Il me semblait que je n’y accordais pas assez de temps. Des fois, je m’en voulais parce que j’oubliais des choses(EG27) ». Gabrielle aurait aimé connaître plus à l’avance les dates auxquelles la chercheuse se présenterait (EG20). Elle indique que son milieu effectue beaucoup de sorties, qu’il y a toujours plein de choses à faire et que, par le fait même, elle manquait de temps pour élaborer le portfolio.

Une éducatrice prépare tout le matériel avant même que la chercheuse arrive : photocopies, perceuse, brocheuse. Même les enfants sont avisés de l’activité (JBL4). Dans un des deux milieux, les rencontres ont été reportées à quelques reprises : des oublis et un manque de disponibilité. Une éducatrice nous rappelle que le temps va vite, qu’il ne fallait pas que les activités traînent dans l’après-midi (EG20).

4.3.3 Des éléments qui soutiennent la démarche

Les éducatrices apprécient les feuilles⁸ qui soutiennent les activités. Florence écrit dans son journal de bord : « La sélection a très bien été, je ne pensais pas qu’il y aurait autant de chose à y mettre. Plein de nouvelles feuilles se rajoutent au portfolio pour le rendre plus concret (JBF11) ». Les éducatrices parlent aussi des questionnaires aux parents et des feuilles sur lesquelles les enfants peuvent faire un dessin et commenter une sortie. Elles disent qu’elles sont de bons supports et qu’elles permettent d’aller plus loin avec l’enfant (EF4).

Les questionnaires⁹ sont aussi perçus par les parents comme un complément portant sur le vécu de l’enfant à la maison. Anaïs souligne qu’elle a apprécié les

⁸ « Voir à l’appendice B »

⁹ « Voir à l’appendice B »

questions sur les perceptions des parents, quoique les questions auraient pu être plus précises (EA2).

Gabrielle nous fait part d'une suggestion, soit l'ajout d'une feuille de route et d'une liste à cocher qui aideraient l'éducatrice à suivre le déroulement du projet et la guideraient sur les choses à faire ou les démarches à effectuer (EG26).

4.3.4 Synthèse de l'intégration du portfolio au fonctionnement

Les éducatrices et les enfants ont apprivoisé la démarche et ont développé de la confiance. Au début de l'expérimentation, des périodes étaient réservées pour produire des œuvres afin de les conserver pour le portfolio mais, dès la première sélection, elles n'ont plus eu à investir autant de temps, les enfants avaient intégré le portfolio au fonctionnement et à l'horaire du CPE.

Les éducatrices ont investi du temps pour réaliser le projet. Elles ne s'attendaient pas à autant de travail et à devoir respecter des délais aussi serrés. Elles se sentaient coincées et elles manquaient de temps. Elles auraient aimé planifier à plus long terme. Une feuille de route a justement été suggérée afin de guider l'éducatrice dans les démarches à effectuer.

Les outils proposés pour soutenir les activités et les questionnaires aux parents ont été appréciés puisqu'ils ont permis d'aller plus loin avec l'enfant et de partager de l'information avec les parents.

4.4 Les répercussions du portfolio lors de son élaboration

Dans cette partie, nous faisons ressortir les principaux effets observés chez l'enfant, le groupe, l'éducatrice et le parent tout au long de l'expérimentation au CPE.

4.4.1 L'enfant actif

Florence, Anaïs et Chloé trouvent magnifique que les enfants réalisent leur propre portfolio : « Ce sont leurs productions et ce n'est personne d'autre qui les ont fait à leur place, ce sont leurs œuvres et ils en parlent. Ils arrivent même à commenter leur cheminement (EA3) ».

Lors de la remise officielle du portfolio aux parents, les enfants ont contribué à préparer le local : ils ont placé les tables, les ont décorées à leur goût (JBL6). Ils ont servi eux-mêmes le verre de moût de pommes à leur famille et ont présenté leur portfolio.

Finalement, lorsque le temps est venu de remettre le portfolio à l'enseignante, les enfants ont aussi été actifs : « [...] J'ai remis mon portfolio à mon enseignante, on en a parlé ensemble et je lui ai tout expliqué (ED29) ». Ce même parent nous explique que son enfant s'est senti concerné.

4.4.2 L'autonomie

Tout au long du projet, les enfants ont été amenés à être autonomes dans la démarche et dans le choix des œuvres. Gabrielle dit avoir apprécié que les enfants puissent aller porter eux-mêmes les œuvres dans le portfolio (EG19). Pour sa part, Florence a souligné que les enfants avaient accès facilement à leurs œuvres puisque la fiche se manipulait bien. Ainsi, l'enfant pouvait la consulter là où il le voulait (EF16). Un dernier aspect a été abordé concernant l'autonomie. Il s'agit des pictogrammes qui ont été utilisés pour expliquer la raison des choix de l'enfant. Florence nous dit que si c'était à refaire le projet, elle comprendrait mieux le rôle des pictogrammes et, par le fait même, elle laisserait encore plus d'autonomie aux enfants.

4.4.3 La motivation

Le portfolio a suscité l'intérêt des enfants. Cet intérêt s'est transformé en motivation de toutes sortes : motivation pour réaliser le portfolio, motivation pour s'améliorer, motivation pour aller à l'école. Une éducatrice qui remplaçait dans un groupe dit : « Moi, en tout cas, la première fois que j'ai mis les pieds dans ce local là, c'était pour remplacer le temps des pauses et ça faisait pas 45 minutes que j'étais arrivée et ils m'avaient déjà parlé du portfolio (EG22) ». Une éducatrice a aussi souligné que les enfants avaient du plaisir à faire le projet (EG19).

Pour Béatrice, elle a perçu que son enfant avait le goût de s'améliorer en regardant les œuvres dans le portfolio :

« Elle regarde ce qu'elle fait, elle a le désir de réaliser d'autres choses, de s'améliorer [...] Je trouve que c'est bien. Elle me dit qu'elle a de la difficulté et qu'il y a telle chose qu'elle aimerait réussir mieux. Tu sais, j'ai trouvé qu'elle parlait en grande fille (rire). C'est plus là-dessus que ça a été comme une surprise (EB11) ».

Il semblerait aussi que le portfolio a eu des répercussions sur la motivation des enfants à l'égard de l'école :

« À chaque fois qu'on réalisait quelque chose, une activité et qu'ils allaient la porter dans le portfolio, ils parlaient de l'école. Ils avaient tellement hâte d'aller à l'école, je n'ai jamais vu ça. Peut-être que les enfants se disaient je vais remettre cela à mon professeur. Je ne sais pas à quel niveau ça allait dans leur tête. Quand ils en parlaient, ils étaient contents d'aller à l'école et ils étaient contents de faire le portfolio [...] Ils parlaient tout le temps de l'école. À chaque fois qu'on faisait une activité, ils parlaient de comment ils vont s'habiller, quel sac ils ont acheté. Le portfolio a imprégné le vécu (EG 23) ».

À la maison, les enfants ont été motivés à échanger. Anaïs nous dit que son enfant est conscient de tout ce qu'il fait, il en parle, il aime ça et il est super motivé (EA1) . Elle ajoute : « Aussitôt que mon enfant est parti pour l'école, il a mis le portfolio dans son sac d'école. L'enseignante l'a reçu la première journée (EA4) ». Béatrice faisait des liens avec la maternelle quand elle regardait le portfolio avec son enfant (EB11).

4.4.4 La fierté

Nous retrouvons ici, un sentiment partagé par tous. Tout d'abord, l'enfant est fier de lui, il n'hésite pas à présenter son portfolio. Florence explique que lors de la remise officielle, les enfants étaient contents, ils recevaient les parents dans leur local décoré et ils avaient hâte qu'ils arrivent. Ils les accueillaienent avec un verre de Moût de pommes et c'était agréable : « Ils avaient de grands sourires, les yeux brillants et ils étaient plus excités (EF13) ». Lors d'une entrevue, la chercheure s'est rendue dans le milieu familial d'un enfant. Dès son arrivée, il s'est empressé d'aller chercher le portfolio, placé dans l'étagère de la cuisine avec les albums de photos. En discutant avec l'enfant, celui-ci a

indiqué qu'il regardait souvent son portfolio, il a présenté son bonhomme de neige et l'échange s'est terminé en disant : « [...] Mon portfolio je vais le garder jusqu'à longtemps (EC24) ». Une éducatrice raconte que les enfants avaient beaucoup de fierté, qu'ils étaient contents de présenter leur portfolio aux autres, qu'ils avaient hâte et que les sélections n'étaient jamais une corvée.

Les éducatrices sont fières d'elles-mêmes (EG19). Florence dit : « Je suis fière du travail que nous avons accompli et les enfants sont fiers d'eux. Sans blague, je trouve qu'on fait un beau travail (EF11) ».

Finalement, les parents aussi étaient fiers de voir leur enfant. Une mère nous dit que son enfant était fière en présentant son portfolio : « J'ai travaillé fort et ça mettait de la joie dans mon cœur (EC18) ». Béatrice a constaté aussi la fierté de son enfant lorsqu'il lui a remis son portfolio en lui disant : « Regarde maman ce que j'ai réalisé pour toi (EB12) ». Elle dit dans ses mots que la fierté perçue chez son enfant provoque aussi une fierté chez elle : « Je me mets dans la peau de mon enfant, elle est fière, elle est contente [...] Tu ne sais pas comment, elle nous reçoit et elle dit : regarde maman, ce que j'ai réalisé pour toi. Tu es toujours fière de ton enfant (EB11) ». Un autre parent, Chloé nous dit qu'à chaque fois qu'on pouvait l'apporter, c'était très important, qu'il fallait qu'ils le regardent, qu'ils en parlent. Cela représentait une grande source de valorisation pour son enfant (EC17). Eugénie ajoute que son enfant était insistant. Lorsqu'il arrivait à la maison avec son portfolio, c'était tout de suite qu'ils devaient le regarder (EE40). Daphné nous dit que le portfolio lui a permis d'être fière des progrès de son enfant : « On était tellement fier, on n'en revient pas, on se disait que notre enfant est capable de faire ça, on ne s'imaginait pas cela (ED28) ». Les parents ont été surpris par le contenu, par les réalisations de leurs enfants et par les photos (EE39).

4.4.5 La relation avec l'enfant

Un temps d'arrêt

Le temps utilisé pour rencontrer les enfants a été considéré comme un temps privilégié. Une éducatrice qui est très préoccupée par la préparation d'un spectacle se

confie : « Cela m'a permis de prendre du temps avec chacun des enfants et d'arrêter de me stresser avec le spectacle (JBL4) ». Béatrice nous dit que même si la vie va vite, il faut prendre le temps (EB11).

4.4.5.1 L'intimité

Les éducatrices sont unanimes sur l'appréciation qu'elles font du temps passé avec l'enfant. Gabrielle nous dit : « Moi, j'ai aimé ça parler avec eux, tout simplement pouvoir échanger sur les questions, ce qu'ils préféraient dans la journée, les activités qu'ils aimaient faire. Tu ne retrouves pas cette intimité habituellement. J'aurais aimé que ce soit encore plus long (EG20) ». Florence écrit dans son journal de bord : « J'ai bien aimé prendre un temps d'arrêt pour parler avec l'enfant de ses goûts et aussi de ce qu'il aime moins. Ce temps nous manque parfois (JBF11) ».

4.4.5.2 Le respect du rythme

Les éducatrices considèrent que c'est un avantage de ne pas être dérangé lors des rencontres avec l'enfant pour ne pas briser le lien et le rythme : « C'est plate, pour l'enfant et pour moi, de toujours se faire déranger tandis que là ça arrivait pas, on était tous les deux l'enfant et moi (EF4) ».

4.4.5.3 La complicité

Les parents ont aussi abordé la relation avec l'enfant, en parlant de complicité. Béatrice mentionne que le portfolio a créé une plus grande complicité avec l'enfant : « C'est de l'intérêt qu'on démontre à l'enfant et je pense que ça eu des répercussions positives (EB10) ». Les enfants se racontent beaucoup, ils expliquent ce qu'ils ont fait, l'adulte est là pour les écouter puisque l'enfant a beaucoup de choses à dire. L'enfant n'est donc pas bombardé de questions par le parent (EB11).

4.4.5.4 Le rapprochement

Pour Daphné et son mari, le portfolio n'a pas modifié leurs comportements mais lorsqu'ils recevaient le portfolio ils discutaient avec l'enfant, l'encourageaient et le valorisaient (ED29). Elle ajoute que cela crée un rapprochement avec l'enfant (ED37). Anaïs nous dit même que la consultation du portfolio devenait une activité familiale : « La petite sœur observait attentivement tout ce que son grand frère avait fait. On se retrouvait tous dans le salon son papa, moi et sa petite sœur (EA3) ». Toute la famille a aussi été invitée à la remise officielle du portfolio au CPE et les parents ont apprécié cette activité avec leur enfant.

4.4.6 La dynamique du groupe

Le projet a imprégné la vie du groupe et a créé de l'harmonie. Comme le projet intéressait les enfants, il semble qu'il y avait moins de disputes. Gabrielle nous en parle ainsi :

« Quand toi tu venais, j'étais vraiment surprise à chaque fois. C'était quand même un groupe un peu agité mais là ils étaient responsables et moi je les ai trouvés intelligents. Je trouvais que cela se passait très bien. Je ne me souviens pas d'une chicane ou de quelque chose qui m'aurait complètement jetée par terre. Tu t'installais par terre et les enfants faisaient leurs petites affaires et ça finissait là et quand tu les nommais il n'y avait pas de chicane, ils attendaient leur tour et ça allait bien (EG21) ».

Florence dit que les enfants aimaient venir observer les autres lorsque c'était le temps de faire le choix des œuvres (EF5). Tout au long du processus, à aucun moment il a été nécessaire d'intervenir sur un comportement problématique (JBL). Les enfants qui ne faisaient pas la sélection travaillaient en ateliers. Le choix des ateliers étaient déterminés par eux et le fonctionnement était libre (JBL3-5). Après les sélections les enfants regardaient ensemble leur portfolio. Deux enfants sont restés dix minutes à les regarder (JBL4). Lors de la dernière sélection, les enfants ont insisté pour venir mettre leur cartable dans le véhicule de la chercheuse afin que les documents puissent être

reliés. Ils attendent que tous aient terminé de les mettre avant de retourner dans le local (JBL5).

4.4.7 Les sujets propices à la communication

Les éducatrices soulignent la pertinence des sujets abordés lors des entretiens avec les enfants. Florence parle d'un moment privilégié avec chacun des enfants et qu'ils échangeaient sur différents sujets. Gabrielle nous dit qu'elle a aimé tout simplement pouvoir échanger sur des questions comme ce que l'enfant préférerait dans la journée, de leur vécu à la maison (EG20-21). Florence a aussi apprécié les sujets abordés dans les questionnaires. Ceux-ci lui ont permis d'approfondir certains aspects qu'en temps habituel on ne pense pas d'aborder. Il y a donc les dessins et quelques écrits qui initient les échanges avec l'enfant (EF2,EE40). Daphné donne un exemple pertinent de sujets hors de l'ordinaire: « Certains dessins m'ont permis d'initier des échanges, ils ont permis de savoir que mon enfant aimait faire du camping (ED29) ». Béatrice a apprécié pouvoir parler d'aspects positifs (EB12). Pour sa part, Anaïs aurait aimé avoir plus de questions sur les perceptions qu'ont les parents de leur enfant : « J'aurais aimé qu'il y en ait plus sur moi en tant que parent, sur ce que je connais de mon enfant, s'il y a des points que j'aimerais qu'il y ait continuité entre la maison et la garderie, tout comme entre la maison et l'école (EA6) ».

4.4.8 Les relations entre les parents et les éducatrices

Tous les participants, sans exception, mentionnent l'importance des relations entre les parents et les éducatrices. Nous avons par la suite demandé à l'ensemble des participants si le portfolio avait influencé leur relation. Plusieurs parents ont mentionné avoir eu, au départ, une excellente relation avec l'éducatrice. Ils échangent à tous les jours lorsqu'ils vont chercher l'enfant (ABCD). Par contre, un parent semble avoir peu d'échanges et d'informations : il précise aussi avoir peu de temps (EE). Pour Eugénie, les relations étaient limitées. Cette mère nous confie qu'elle travaille de nuit et qu'elle n'a pas été en contact avec ce projet. D'ailleurs, elle n'a jamais parlé à l'éducatrice (EE41).

Florence, une éducatrice, a indiqué que le portfolio a favorisé des contacts privilégiés. Elle dit : « J'ai aimé le contact que j'ai eu avec certains parents. Ceux-ci avaient des interrogations face à leur enfant. Quelquefois, ils n'auraient peut-être pas eu la chance de le faire mais avec le portfolio ils ont pris le temps nécessaire. On pouvait entrer en contact à un moment qui nous respectait. Ils étaient certains que le message se rendait et en plus cela restait (EF2) ». Une autre éducatrice a mentionné qu'il était difficile de rejoindre les parents et qu'à plusieurs reprises elle devait insister pour que les parents rapportent les portfolios ou les autres éléments s'y rattachant (EG20). Il est arrivé que des grands-parents prennent la relève, entre autres lors de la remise officielle du portfolio (EG21).

Les parents ont apprécié aussi la complicité qu'ils ont eue avec l'éducatrice. Un parent trouve cela important de réfléchir sur l'enfant avec quelqu'un d'autre (EA7). Ils ont partagé leur vision de l'enfant et, ensemble, ils pouvaient travailler, mettre l'emphase sur certains aspects. Pour Anaïs et plusieurs autres, la relation avec l'éducatrice a toujours été bonne mais le portfolio donnait un petit plus : « À toutes les fois que je me rendais au CPE, l'éducatrice me disait ce qu'il avait fait dans la journée, ce qu'elle travaillait avec lui et les améliorations (EA3) ». Anaïs nous dit : « J'aime mieux échanger pendant une demi-heure avec quelqu'un qui connaît l'enfant que d'échanger avec un agent d'assurance. Ce qui m'intéresse, ce sont les réunions pour mes enfants, parler de leurs apprentissages et de leur développement (EA7) ». Chloé travaille beaucoup avec l'éducatrice de son enfant. Pour elle c'est aussi une relation qui se bâtit entre des individus, pour l'enfant (EC17).

Anaïs souligne un autre point. Il semble plus difficile aux parents de se faire écouter par les enfants. En travaillant avec l'éducatrice cela aurait des avantages :

« Moi, à la maison, j'essayais de lui montrer à mon enfant. Et il ne voulait pas parce que moi, je suis sa maman, et des fois, c'est difficile d'écouter sa maman quand t'es plus vieux un peu. Parce que là, il le sait, il est assez grand mais dans le fond, il le fait peut-être pas comme il faut. Je suis capable de dire à l'éducatrice : *Bien regarde, moi à la maison j'essaye de lui montrer à attacher ses cordons et il bloque à telle place. Est-ce que tu peux l'essayer toi aussi ?* Tu sais c'est une continuité. C'est comme à l'école, mettons, un moment donné, le son au complet et

mettons qu'il va avoir de la difficulté à lire tel son, d'être capable de le dire au prof et elle est capable de me le dire pour que je le travaille. C'est une continuité(EA6) ».

Daphné remarque que son enfant n'a pas les mêmes comportements à la maison qu'au CPE ou à l'école. De ce fait, parler avec l'éducatrice l'a rassuré (ED26). Anaïs est tout à fait d'accord que parfois les parents n'ont pas la même vision que l'éducatrice de l'enfant (EA5).

Béatrice nous dit qu'elle a des remords parce que parfois elle trouve qu'elle ne consacre pas assez de temps pour échanger avec l'éducatrice. Elle se sent bousculée. Elle dit qu'elle se hâte constamment, pour aller à la garderie, au travail et à la maison pour faire le repas. Elle nous dit aussi que lorsqu'elle va chercher son enfant, parfois l'éducatrice est partie. Béatrice est consciente que cela demande des efforts pour échanger avec l'éducatrice parce que parfois elle n'ose pas la déranger (EB13).

4.4.9 La reconnaissance professionnelle des éducatrices

Les éducatrices ont vu à travers le portfolio une possibilité de faire reconnaître leur travail auprès des parents. Gabrielle nous dit avoir hâte de voir la réaction des parents (JBF11).

Florence aborde aussi cette reconnaissance en disant qu'elle s'est investie dans ce projet et qu'elle aimerait que le parent prenne du temps, que cela en vaille la peine pour son enfant. Elle aimerait avoir du feedback. Elle indique que ce n'est pas nécessaire d'en avoir très long, un paragraphe serait suffisant. Elle termine en disant qu'elle pense que les parents ont pu constater le travail qui a été fait au CPE (EF10-12).

Elle nous partage aussi les répercussions que cela a eu sur son milieu :

« La direction a été bien emballée du projet, on l'a présenté en réunion et je pense que cela pourrait être quelque chose qu'on reprend l'année prochaine. Tout le monde l'a regardé et ils ont trouvé ça intéressant. Je vais donc avoir à leur montrer, les guider là-dedans et je trouve cela intéressant de faire connaître un projet pour lequel j'ai été emballée et que je vais pouvoir emballer les autres (EF12) ».

Gabrielle, s'est sentie flattée d'être invitée à venir témoigner de son expérience et de sa pratique d'éducatrice devant un groupe d'étudiants lorsque la chercheuse l'y a invitée. C'est un autre défi à relever et je trouve cela important, dit-elle (JBG1).

Finalement, Florence souhaite que l'enseignante prenne du temps avec chaque enfant pour regarder le portfolio. Ainsi, l'enseignante pourrait voir la démarche qui a été faite au CPE et elle pourrait reconnaître le rôle éducatif et non pas uniquement le rôle de garde des CPE. Elle pense qu'il serait important de changer les termes et de reconnaître aussi que l'enfant de cinq ans a une vie derrière lui (EF14-15).

Pour leur part, certains parents ont exprimé leur reconnaissance de maintes façons. Béatrice partage sa perception du travail de l'éducatrice : « Je trouvais l'éducatrice fantastique, elle se donnait beaucoup, elle est très, très impliquée. Elle est très professionnelle et je pouvais avoir pleinement confiance (EB12) ». L'éducatrice Gabrielle s'est dite privilégiée en recevant plein de cadeaux lors du départ des enfants à la fin de l'année (EG28).

4.4.10 Le partage professionnel

La chercheuse a été identifiée comme une personne significative pour les milieux. Lors des sélections, les éducatrices soulignent l'importance d'être deux personnes pour pouvoir prendre du temps avec les enfants. Gabrielle inscrit dans son journal de bord : « [...] J'ai hâte que la chercheuse vienne et qu'on fasse la sélection (JBG11) ». Florence va dans le même sens : « [...] Là c'était bien, puis les enfants aimaient ça cette présence là. Ils étaient toujours contents d'avoir cette visite (EF8) ».

Cette présence a aussi permis aux éducatrices de partager leur vécu et leur pratique. Tout au long de l'expérimentation, la chercheuse s'est rendue dans les milieux, soit pour aller remettre des documents, soit pour faire les sélections ou encore pour réaliser le montage du portfolio. Lors d'une de ces visites, une éducatrice, qui semblait froide et distante, a fini par s'excuser en disant que ce n'était pas une bonne journée, qu'elle se sentait seule à faire tout le travail car une de ses collègues arrivait toujours en retard. Après ces confidences, elle a remercié la chercheuse de son écoute : « Cela m'a

fait du bien d'en parler, tu vas être mon soleil de la journée (JBL2) ». Florence aurait aimé une présence plus fréquente : « Parfois il faut que j'attende longtemps avant d'avoir des nouvelles (JBF10) ». Elle parle de cette présence comme d'un second regard et d'un partage professionnel :

« C'est certain qu'il y a un autre avantage, c'est d'avoir un autre regard, tu parles avec une autre personne et elle peut dire ben tu vois moi je vois cela comme ça, puis d'avoir un autre opinion c'est bien aussi, de partager. C'est certain que c'est toujours le fun d'avoir l'opinion, un son de cloche différent. Et de dire : c'est vrai, j'avais pas vu ça comme ça (EF9) ».

Pour certains enfants, le portfolio a été associé à une personne. Un enfant, qui savait que la chercheuse se rendait à la maison pour une entrevue sur le portfolio, a dit : « Comment ça que moi je ne peux pas être là (ED30) ». Lors d'une visite dans une école, une autre enfant a reconnu la chercheuse et est venue la saluer (JBL8). Lors d'une sélection, les enfants demandent de s'asseoir sur les genoux de la chercheuse (JBL4).

4.4.11 Synthèse des répercussions du portfolio sur les participants

Le projet portfolio a imprégné le vécu des participants, soit celui des enfants, des parents et des éducatrices des CPE. Tout d'abord, les enfants ont été actifs tout au long du processus, ils ont été mis au cœur de l'action en réalisant des œuvres, en les commentant, en préparant la remise et en étant impliqués dans la continuité du portfolio à la maternelle. Par le fait même, ils ont été amenés à être autonomes dans les choix qu'ils faisaient ainsi que dans la démarche.

Le portfolio a motivé les enfants, non seulement lors de sa réalisation, mais il les a motivés à s'améliorer. Il a particulièrement eu des répercussions sur la motivation des enfants pour l'école, imprégnant ainsi le vécu des deux groupes.

La fierté est aussi un sentiment partagé par tous. Les enfants sont fiers de présenter leur portfolio, les éducatrices sont fières du travail accompli et les parents sont fiers de leurs enfants : ils ont été surpris par les réalisations de leurs enfants.

Ensuite, le portfolio a eu des répercussions sur la relation avec l'enfant. Il a permis un temps d'arrêt en créant de l'intimité, de la complicité et un rapprochement avec l'enfant. La démarche utilisée a respecté le rythme des échanges entre l'enfant et l'éducatrice. Le dynamique du groupe en a été améliorée par l'harmonie qui y régnait.

Les sujets abordés lors de ces échanges ont été appréciés des participants puisqu'ils permettaient de parler d'aspects positifs reliés au vécu de l'enfant. Les parents auraient aimé échanger davantage sur les perceptions qu'ils ont de leur enfant.

Tous les participants mentionnent l'importance qu'ils accordent à la communication entre les éducatrices et les parents, soulignant que le portfolio y a contribué. Il a permis aux parents d'être complices en posant des questions, en entrant en contact à un moment qui les respectait. Partager leur vision de leur enfant avec quelqu'un qui le connaît semble être enrichissant pour eux. Parfois, cela permet de voir des différences et d'ajuster les interventions. Cependant, il semble qu'il faille que la communication soit établie pour que le portfolio devienne un plus à la relation.

À travers le portfolio, les éducatrices ont vu la possibilité de faire reconnaître leur travail auprès des parents. Elles souhaitent recevoir des commentaires. Ceux-ci leur ont été faits lors de la remise officielle du portfolio en fin d'année. L'expérimentation a finalement offert la possibilité aux éducatrices de travailler avec une autre personne, en recevant de l'aide, en ayant une confidente tout en partageant sur la profession d'éducatrice. Cette présence semble aussi avoir été significative pour les enfants.

4.5 La transition

Les parents et les enseignantes parlent de l'entrée à la maternelle en termes d'étape à franchir, faisant ainsi référence au concept de transition. Ils parlent des différences, de leurs craintes et de leurs perceptions.

4.5.1 La fête de la transition pour l'enfant et la famille

Les parents abordent la fête de fin d'année comme un moment marquant pour la transition. Béatrice trouvait que le fait de partir de la garderie et s'en aller à la maternelle constituait une étape. L'activité de remise des portfolios a donc été un point culminant, un passage, le départ de la garderie et le début de l'école. Elle ajoute que cette fête lui a fait prendre conscience que son enfant avait vieilli :

« Bon, déjà ! C'est fini la petite enfance, elle s'en va vers les plus vieux. Quand l'école commence, ça passe vite. Tu sais, quand c'est ta deuxième, ta dernière, là, tu y penses. Oui, je trouve que c'était bien symbolique. C'est bien à propos pour le départ de la garderie, C'est le couronnement et l'achèvement de la garderie (EB11,19) ».

Cela a été perçu comme une transition qui implique toute la famille et tout le groupe (EC19). Les parents disent que c'est rare de pouvoir être toute la famille ensemble au CPE et là c'était possible de venir avec les frères et les sœurs. Même pour les parents, c'était une occasion d'échanger entre eux. Béatrice a partagé quelque chose qu'elle savait important pour son enfant. Tous avaient hâte (EB11).

4.5.2 Des changements et des différences

Les parents identifient plusieurs différences entre le vécu au CPE et celui de la maternelle. Eugénie précise que lors de la rencontre de parents, le premier cinq minutes a été consacré au nombre d'enfants dans la classe : « Cette année c'est toute la journée, alors on va y aller de façon progressive, la moitié du groupe. Ils ont des grosses classes. Cela semblait lourd pour elle (EE42) ». Daphné énumère plusieurs différences : la taille du groupe, les contacts ne sont plus journaliers, les échanges sont davantage basés sur le contenu académique et les comportements : « Est-ce que mon enfant se comporte bien, est-ce qu'il ne dérange pas. À la garderie, c'était plus basé sur des aspects comme par exemple : est-ce que mon enfant est heureux ainsi que sur des aspects positifs (ED31-33) ». Elle énumère plusieurs autres différences entre les CPE et l'école, notamment : les règlements, les aires de jeux, l'horaire, l'enfant doit se retenir car il ne peut pas aller à la

toilette quand il le veut, l'enfant est séparé de ses amis, les parents doivent prendre rendez-vous pour voir l'enseignante, etc.

Une enseignante confirme aussi qu'il y a des différences entre les CPE et l'école dont les contacts avec les parents qui sont plus difficiles. Elle dit que l'école est une porte fermée pour les parents puisque ceux-ci ne peuvent pas voir leur enfant de la journée, contrairement au CPE où ils peuvent aller les voir ou aller les chercher plus tôt. Elle parle aussi de l'horaire de la journée qui n'est pas flexible et le transport en autobus qui insécurise les parents et les enfants. Elle remarque aussi que les parents trouvent cela difficile de ne pas en savoir plus sur ce que vit leur enfant (EH17).

Même si les parents associent davantage les CPE au jeu et la maternelle aux apprentissages préscolaires tels que la préécriture et le précalcul, Daphné se demande si justement il n'y aurait pas trop de différences entre le CPE et la maternelle (ED37).

D'un autre côté, il semble que certains modes de fonctionnement du CPE se rapprochent de la maternelle, notamment l'utilisation de codes ou pictogrammes représentant les enfants. Josée, l'enseignante d'un enfant, nous explique que ce dernier voulait conserver le même code qu'il avait au CPE et qu'en regardant le portfolio elle a remarqué son code mais que toutes ses étiquettes étaient déjà préparées. Il semble que l'enfant était désolé puisqu'il s'était approprié ce code, qu'il le percevait comme son image.

4.5.3 Des craintes

Certains parents rencontrés craignent l'entrée de leur enfant à la maternelle. En fait, ils ont surtout peur que leur enfant ne réponde pas aux exigences et qu'il éprouve des difficultés. Daphné était inquiète, elle était stressée de la rentrée à la maternelle, elle craignait que cela ait un gros impact sur son enfant (ED25-31). Entre autres, elle avait peur que son enfant ne soit pas assez autonome (ED35).

4.5.4 Les enfants des CPE : un avantage

Un parent, considère que son enfant, qui a fréquenté le CPE, est avantagé par rapport à son enfant plus vieux qui a fréquenté un milieu familial à cause de

l'encadrement, du suivi et des activités (EE41-42). Daphné remarque que son enfant est habitué de se lever le matin pour aller à la garderie et de revenir le soir. Donc, c'est plus facile pour eux de se lever pour aller à l'école. En fait, les parents disent que les enfants sont plus stimulés au CPE que s'ils restaient à la maison (ED26-27).

4.5.5 Des activités de transition

Certaines écoles prévoient des activités pour faciliter la transition. Entre autres, un parent explique la visite d'initiation à l'école qui est effectuée par les enfants avec leurs parents : « Les enfants mettaient leur costume, ils allaient visiter leur classe, ils rencontraient leur enseignante qui expliquait les règlements (ED320) ». Le parent décrit un autre moyen qui consiste à jumeler un enfant de sixième année à un enfant de maternelle pour l'aider à prendre l'autobus (ED35).

4.5.6 Synthèse de la transition

La remise du portfolio a été considérée par les participants comme un moment marquant pour la transition. Elle a marqué le passage du CPE à la maternelle. Cette transition implique toute la famille et le groupe puisqu'elle modifiera le vécu de tout le monde et cela semble avoir été très apprécié.

Les parents identifient plusieurs différences entre le CPE et la maternelle dont la taille du groupe, l'horaire, les contacts avec les parents, les types d'échange, les règlements, les ateliers, etc. Malgré le fait qu'il existe des activités de transition dans certaines écoles comme le jumelage avec un grand de sixième année, les parents craignent que les enfants ne soient pas assez autonomes ou qu'ils éprouvent des difficultés à la maternelle. Ils considèrent cependant que leur enfant est avantagé par rapport à d'autres qui n'ont pas fréquenté un CPE en installation. Ils se questionnent sur le fait qu'il y aurait peut-être trop de différences au niveau des programmes éducatifs et ils suggèrent des ajustements pour aider la transition entre le CPE et la maternelle.

4.6 La continuité éducative entre les microsystèmes

La continuité éducative a été définie par l'ensemble des participants. Daphné la définit comme quelque chose qui coule, un peu comme un ruisseau qui n'a pas de barrage. Un ruisseau qui ne nous oblige pas à changer ou à arrêter notre façon de faire (ED36). Eugénie définit la continuité entre le CPE, la famille et l'école comme un fil conducteur des apprentissages rendu possible par les échanges entre les éducatrices, les parents et les enseignantes. Elle s'attend à ce que les professionnels communiquent entre eux et informent les parents (EE42).

4.6.1 Des attentes formulées

Nous abordons dans cette partie des souhaits que les participants formulent au niveau de la continuité et qui favoriseraient la transition harmonieuse des enfants.

4.6.1.1 Les éducatrices qui veulent une reconnaissance

Florence aimerait que les enseignantes puissent voir le travail qui a été fait au CPE et par le fait même qu'il y ait une reconnaissance de leur rôle éducatif : « Les enseignantes pourraient voir comment ça se passe, comment c'est structuré. C'est certain que si elles parlent de ce qu'elles ne connaissent pas, c'est certain qu'elles vont nous appeler des gardiennes. Mais si elles prennent conscience du travail qu'on fait et qu'elles viennent voir, ça va changer (EF14,15) ».

4.6.1.2 Les éducatrices qui veulent être partenaires.

Florence est ouverte à échanger avec les enseignantes de son vécu avec les enfants. Elle pourrait raconter ce qu'elle connaît de l'enfant, de l'année passée avec lui. Elle pourrait même partager des trucs puisqu'elle connaît l'enfant depuis longtemps, cela fait quatre ans qu'elle voit les enfants évoluer dans son CPE (EF15).

4.6.1.3 Des éducatrices qui en savent peu sur les maternelles

Gabrielle, qui possède un diplôme d'étude collégiale en Techniques d'éducation en services de garde, avoue ne pas connaître ce que fait une enseignante de maternelle dans une journée. Elle ne connaît pas le programme éducatif des maternelles, en fait elle ne sait rien à ce sujet. Par le fait même, elle n'ose pas émettre des attentes face à la continuité du portfolio à la maternelle (EG25).

4.6.1.4 Des parents qui veulent être impliqués

Un parent exprime de façon catégorique qu'il veut savoir ce qui se passe à la maternelle. Daphné veut être au courant, elle dit que c'est son enfant et que par conséquent, elle veut connaître les progrès qu'il réalise (ED28). Anaïs veut parler aux gens qui connaissent son enfant (EA7). Un parent veut savoir où son enfant se situe par rapport aux autres (EE40-42).

4.6.1.5 Des parents qui souhaitent la continuité

Pour les parents qui ont accepté de participer aux entrevues, la réaction à la continuité entre le CPE, la maison et la maternelle est unanime. Les parents souhaitent que le portfolio soit consulté par les enseignantes (EA5). Béatrice trouve cela important et souhaite voir un lien entre le CPE et l'école (EB9,13). Un parent qui est aussi enseignant au niveau Collégial fait un parallèle avec son travail et dit que parfois il aimerait pouvoir échanger avec les professeurs du secondaire qui ont reçu ses étudiants. Parfois elle pourrait aller vérifier ses perceptions et être en mesure de mieux aider ses élèves (ED35).

Daphné pense que la continuité est importante mais qu'elle doit avoir des limites dans le temps : « [...] À partir de Noël, les enseignants n'auraient plus à rejoindre les éducatrices (ED34) ».

4.6.1.6 Des éducatrices et des parents parlent pour l'enfant

Prendre du temps pour l'enfant

De manière générale, les parents et les éducatrices aimeraient que les enseignantes prennent du temps pour regarder et lire les portfolios afin de connaître les enfants, de voir ce qu'ils sont capables de faire, où d'identifier s'ils ont de la difficulté dans l'une ou l'autre des sphères de leur développement. En voici un exemple lorsque Anaïs nous dit qu'elle espère que l'enseignante va prendre le temps de lire le portfolio et de le regarder attentivement pour voir ce que son enfant est capable de faire (EA 4).

Partager les informations

Plusieurs parents ont aussi parlé des informations à partager pour que les interventions soient continues entre le CPE, la famille et la maternelle. Pour Eugénie, la continuité correspond justement à un partage d'information :

« J'aurais aimé ça savoir quelle était l'évolution, en savoir un peu plus par rapport à l'éducatrice et à l'enseignante. Moi les attentes que j'avais, c'était de savoir peut-être le cheminement que mon enfant a par rapport à tout ceux qui ont affaire avec lui, de savoir leurs perceptions mais on n'a rien eu là dessus. Moi j'aurais aimé qu'elle le regarde, qu'elle m'appelle, qu'on se parle, qu'elle me dise ses impressions et que plus tard elle me dise bien voilà où il était quand il est rentré et où il est rendu maintenant. On sait pas vraiment ce qui se passe, tout ce qu'ils nous disent c'est que ça va bien (EE42) ».

Ces deux parents travaillent sur des horaires variables dont un la nuit. Béatrice et Chloé abordent le partage d'informations dans le sens d'avoir une vue globale de ce qui est fait au CPE afin de ne pas le nier : « Je ne sais pas si les enseignantes sont conscientes de ce qui se passe dans les garderies (EB16) »? Le portfolio a permis à Chloé de savoir que son enfant aime beaucoup les activités et qu'elle est toujours prête à aider (EC21). Anaïs aurait aimé savoir ce que le portfolio a apporté à l'enseignante. Elle aurait donc apprécié que celle-ci accepte de rencontrer la chercheure (EA5).

Reconnaître les possibilités de l'enfant de 4 ans

Anaïs est catégorique, il faut que l'enfant fasse des apprentissages avant son entrée à la maternelle. Ces enfants doivent être stimulés :

« Enfin, quelqu'un qui va arrêter de dire que les petits de 3-4 ans, même avant, n'apprennent rien. Ils sont quelqu'un, ils existent et ils sont capables de faire quelque chose. Il y a même des parents qui pensent que, avant l'entrée de leur enfant en maternelle, il ne fait pas d'apprentissage et qu'il est trop petit. Peu importe ce qu'il fait, il est trop petit. Au contraire quand ils sont petits, ils apprennent plus vite (EA3-5) ».

Elle parle en particulier du manque de stimulation au niveau du langage. Elle déplore le fait que certains parents utilisent des diminutifs de mots comme *paplon* pour papillon, par exemple. Les parents reprennent le mauvais mot et trouvent cela drôle. Ainsi, ils arrivent à la maternelle et ils ont de la difficulté à se faire comprendre (EA6). Les parents ont indiqué que les enfants avaient plusieurs apprentissages à réaliser avant d'entrer à la maternelle.

La suite dans les apprentissages

Des parents ont aussi abordé la continuité dans les apprentissages. Anaïs explique qu'elle trouve cela important que l'enfant apprenne les choses comme il faut, entre autres, comme la prise du crayon (EA3). Un autre parent suggère que les établissements scolaires avisent les CPE, afin que ceux-ci soient sensibilisés sur les pré-requis scolaires, comme la façon de faire les lettres. Cela serait profitable à l'enfant qui n'aurait pas à recommencer ces apprentissages (ED27). Daphné nous parle aussi de certaines habiletés qui doivent être développées avant l'entrée de l'enfant à la maternelle, afin qu'il soit plus autonome. Voici un exemple, avec l'utilisation du velcro pour les souliers :

« Il y a certaines exigences qui pourraient être dans les CPE. Je ne parle pas à trois ans mais pour la dernière année, à quatre et cinq ans. À l'âge de trois ans, ils aiment s'habiller seuls : donc des velcro ça va mieux. Mais la dernière année au CPE, il faudrait éventuellement apprendre à faire des boucles pour aller à l'école. Parce qu'à l'école, ils ne sont plus dorlotés comme au CPE. Ils doivent s'habiller seuls, c'est l'autonomie (ED34) ».

Éviter de niveler les apprentissages

Les parents souhaitent que le portfolio permette de reconnaître les possibilités de l'enfant afin d'éviter de niveler les apprentissages en mettant tous les enfants sur un même niveau. Anaïs reconnaît que certains enfants sont plus avancés que d'autres, certains ne connaissent pas leurs couleurs, leurs formes et n'ont jamais été en contact avec d'autres enfants (EA6). Avec le portfolio, Anaïs nous dit que l'enseignante pourrait se fixer des objectifs pour chacun des enfants. Daphné explique l'expérience vécue par son enfant lors de la rentrée à la maternelle : « [...] Le portfolio devrait permettre à l'enseignante de voir ce que mon enfant est capable de faire par rapport aux autres [...] Pour s'ajuster et connaître davantage l'enfant. Comme nous, le premier mois, c'était d'écrire son nom, mon enfant savait, elle était capable, donc elle niaissait (ED27) ».

Ce parent confie que l'enseignante n'avait pas encore regardé le portfolio de son enfant : cependant elle l'a fait vers le mois d'octobre.

Sauver du temps en début d'année

Prendre du temps à consulter le portfolio semble aussi permettre de sauver du temps. Les participants nous disent qu'il y a plein de choses qui permettent de voir l'évolution : « Quand tu arrives avec un enfant que tu ne connais pas, tu ne sais pas c'est qui et tu ne sais pas ce qu'il est capable de faire (EA4) ». Anaïs poursuit : « Cela te prend quasiment deux mois et tu n'as pas continué, tu as appris à le connaître. Donc pendant ces deux mois tu n'as pas continué où il était[...] Avec les portfolios les enseignantes partiraient beaucoup plus vite et bien mieux (EA4) ». Chloé aussi pense que l'enseignante aurait sauvé du temps si elle avait accepté de consulter de portfolio (EC21).

Des cas propices à la consultation du portfolio

Il semble que le portfolio pourrait avoir plus d'impact et être plus utile lorsqu'un enfant a des difficultés. Tout d'abord, les parents en parlent. Anaïs, Béatrice et Eugénie pensent que dans le cas d'un enfant qui aurait un problème d'adaptation, le portfolio

serait plus intéressant que dans le cas d'un enfant qui va bien. Ils parlent des difficultés possibles au niveau de la motricité fine et de la personnalité (EA8, EB15, EE41-42). Plus loin, nous verrons que les enseignantes vont dans le même sens que les parents sur ce sujet.

4.6.2 Les réactions des enseignantes à l'égard du portfolio

Les réactions des enseignantes à l'égard du projet et du portfolio ont été différentes d'une à l'autre. Parmi celles-ci, certaines ont démontré beaucoup d'intérêt, elles ont fait des commentaires et des suggestions pour aider à la continuité. Nous avons aussi des enseignantes qui ont refusé de consulter les portfolios et de passer l'entrevue ce qui a provoqué de la déception chez les parents dont l'enfant était concerné. En ce sens, des enseignantes et des parents se sont ainsi questionnés sur les raisons qui pourraient motiver des enseignantes à refuser de recevoir le portfolio d'un enfant provenant d'un CPE.

4.6.2.1 Des enseignantes intéressées

Helena a été emballée de recevoir le portfolio d'un enfant. Elle était très expressive : « Wow, c'est le fun ce qu'il y a là-dedans! Il y a plein d'ateliers éducatifs. Ce serait intéressant que ça s'en vienne à l'école [...] Moi je suis visuelle et je vois plein de repères...L'enfant l'a même présenté à la classe et je l'ai apporté chez moi pour bien le regarder (EH6) ». Cette enseignante implante elle-même le portfolio dans sa classe. Lors de l'entrevue, elle a décrit sa façon d'utiliser le portfolio, elle a présenté les outils qu'elle y insère. Elle a décrit la réaction des enfants et des parents ainsi que les effets sur le groupe (EH1-7). Josée a aussi été intéressée à recevoir le portfolio puisqu'elle veut travailler avec le passé des enfants, d'autant plus qu'elle n'a pas beaucoup d'expérience avec les classes de niveau maternelle (EJ20). Iris a apprécié recevoir le portfolio pour le regarder mais tout en restant prudente dans l'évaluation qu'elle en fait (EI15).

Les enseignantes Iris et Josée ont indiqué qu'elles aimeraient que tous les enfants aient un portfolio afin de s'en servir comme référence. Ainsi, d'Iris encourage les CPE à

monter des portfolios et souhaite que les commissions scolaires et les écoles privées soient avisées que les CPE fournissent des portfolios et qu'au besoin les enseignantes puissent les consulter (EI19).

4.6.2.2 Des enseignantes qui commentent le contenu

Iris apporte beaucoup de commentaires sur le portfolio présenté. Tout d'abord, elle indique que la partie concernant la programmation du CPE est peu pertinente, elle considère que ces informations rendent le portfolio trop lourd. Cette partie devrait être brève et s'en tenir aux grands thèmes, présentés sur une seule page : « Cela n'apporte plus ou moins de connaître sa planification...parce que tout le monde a ses mêmes règles j'imagine, tout le monde a la même planification (EI13) ».

Elle porte aussi un commentaire sur l'évaluation que l'enfant fait de ses travaux. Elle considère que la consultation de tous ces documents est lourde (EI14). De plus, il semble que la description des œuvres ne témoigne pas beaucoup des apprentissages :

« Bon ça c'est une fleur, ça c'est un bonhomme de neige. L'enfant ne parlait pas de ses apprentissages en disant : *Bon on a découvert, la neige. On sait qu'il y a des cristaux, ça a six côtés.* Ce n'était pas tellement élaboré, je ne sentais pas qu'il y avait beaucoup d'apprentissages que l'enfant a retenu dans ça. C'est plus du bricolage. *Bon ça, je te présente ça !* Vraiment, elle me décrivait ce qu'il y avait sur la feuille point (EI18) ».

Plus loin dans l'entrevue elle dit que c'est important d'avoir des évaluations objectives et non pas des interprétations à main levée :

« [...] Pour nous c'est un pas d'avance, je pense, quand on a une évaluation mais objective et non pas des évaluations qui disent : *Il est très coquin.* Je pense qu'il faut y avoir des points plus objectifs que : *Il est beau, il est fin, il est souriant.* Mais c'est important aussi de savoir que c'est un enfant dynamique, qu'il est souriant. Mais, des fois, c'est une évaluation écrite, à main levée, où il n'y a pas de points précis, ça ne se rattache pas à des faits ou à des critères observables qui pourraient être généraux à chacun. Dans le fond, en garderie niveau de la motricité globale, par exemple, on décortique ce plan-là, donc : capable de sauter sur un pied, capable de grimper, capable [...] Des objectifs formulés comme ça [...] Parce que plusieurs éducatrices écrivent plus un mot doux

à l'enfant. Ce n'est pas vraiment une évaluation, je perçois ça plus comme un mot doux à l'enfant qui quitte le CPE, avec un mot de bonne chance pour l'entrée scolaire et tout ça. Et c'est correct, c'est super mignon, c'est très valorisant et c'est intéressant pour l'enfant et pour les parents aussi, mais pour nous, comme professionnels, ça ne m'apporte pas beaucoup au niveau professionnel (EI15) ».

Josée nous dit que le portfolio présenté n'est pas trop volumineux et que c'est très bien qu'il y ait différentes parties, que celles-ci soient séparées (EJ28). Une partie plus académique serait intéressante (EJ23). On souligne finalement que les pictogrammes de l'appréciation des travaux, de la description de l'horaire et des activités sont pertinents (EI14).

4.6.2.3 Des enseignantes qui refusent

Au début de l'année scolaire, en août 2001, une lettre a été envoyée à toutes les écoles impliquées. Celle-ci expliquait le projet. Ensuite, un appel téléphonique permettait de confirmer la participation. Dans l'une des écoles, trois enseignantes, qui recevaient environ 10 enfants, ont refusé de recevoir les portfolios des enfants. L'enseignante mandatée pour avertir la chercheuse a dit :

« Quant à moi je les ai regardés mais les deux autres enseignantes ne veulent pas investir de temps à ce niveau. Vous savez, c'est pas long qu'on les connaît nos enfants après une semaine on sait déjà à qui on a affaire et on s'aperçoit vite où ils sont rendus. Mon partenariat c'est avec les parents que je le fais (JBL8) ».

Cependant, selon les dires d'un parent, il semblerait que parmi ces enseignantes il y en aurait une qui aurait consulté le portfolio et qui l'aurait vraiment apprécié. Ce parent nous l'a confirmé lors de l'entrevue :

« Qu'elle l'a regardé ? Ah ben, aussitôt que mon enfant est parti à l'école, il a mis le portfolio dans le sac d'école. Et la première journée elle l'a eu. Et quand il a ramené son sac d'école le soir, son portfolio n'était pas dedans. Donc j'ai dit : *Ah, c'est bon signe !* Et le lendemain, je pense en tout cas, je suis allée acheter des souliers à mon enfant et j'ai croisé son professeur. La première chose qu'elle m'a dit : *J'ai le portfolio à ton enfant. C'est merveilleux ! Je suis en train de lire ça.* En tout cas,

elle était totalement emballée. Donc, moi j'étais bien contente. Quand je l'ai vue je me suis dit : *Ah bien, ça c'est un bon prof.* Elle prend le temps de regarder, de savoir qu'est-ce qu'il est capable de faire et tout ça [...] Et je le sais qu'elle l'a vu comme il faut. Je suis certaine (EA4) ».

Cette enseignante a donc décidé de se rallier aux autres enseignantes de son école et de ne pas rencontrer la chercheuse.

Des parents se questionnent sur ces refus

Chloé et Béatrice sont déçues, elles auraient aimé avoir des commentaires, que les enseignantes prennent le temps de les regarder. Elles voudraient savoir pourquoi les enseignantes ont refusé de recevoir le portfolio. Lorsque Chloé a envoyé le portfolio dans le sac et qu'elle l'a reçu le soir même sans aucun commentaire, elle était déçue car elle aurait aimé plus de participation de la part de l'enseignante :

« [...] Ce que je m'attendais après l'avoir fini, je m'attendais à un petit commentaire, pas un roman ni un journal de bord, mais peut-être une petite note que l'enseignante l'avait regardé et qu'elle avait cru peut-être déceler, je ne sais pas moi, différents thèmes, quelque chose de l'enfant. Ou tout simplement qu'elle en avait pris connaissance à tout le moins. Juste un accusé de réception. [...] Déçue pour ça parce que je me dis, c'est dommage. C'est plus, peut-être, nous autres, que je m'attendais à un petit peu plus de réactions (EC20) ».

Chloé est émotive, elle se lève et se rend à la salle de bain. Elle semble avoir pleurée. Elle ajoute qu'elle n'a pas fait de cas lorsque le portfolio est revenu, pour ne pas décevoir son enfant (JBL9). D'ailleurs, Béatrice aussi est contente de ne pas avoir mis trop d'emphase sur la remise du portfolio à l'enseignante, car cela aurait pu décevoir encore plus son enfant (EB14).

Béatrice s'interroge sur le besoin du portfolio et s'il ne faudrait pas aller vérifier le besoin des enseignantes au niveau de la continuité : « Si le besoin c'est vraiment au niveau de la transition entre la garderie et la maternelle, c'est vraiment au niveau de l'école ou si c'est au niveau de l'enfant (EB16) » ?

Daphné trouve ces refus vraiment dommage puisque le projet semblait innovateur et qu'il permettait d'améliorer la situation. Il lui semble que quelques minutes auraient suffi (ED38).

4.6.3 Des explications aux refus des enseignantes

Les éducatrices, les parents et les enseignants ont tenté d'expliquer les raisons qui auraient motivé les enseignantes à refuser les portfolios. Nous leur avons donc demandé, d'après eux, pourquoi des enseignantes refuseraient de recevoir des portfolios et de raconter leur expérience.

4.6.3.1 La menace

Anaïs a expliqué ce refus par une menace, car le portfolio change les façons de faire des enseignantes (EA7). Daphné pense que quelqu'un qui a plusieurs années d'expérience pourrait penser qu'on n'a pas à changer ses façons de faire (ED35).

Nous retrouvons aussi deux enseignantes qui ont attribué les refus au fait que cela peut représenter une menace. Voici les propos d'Iris :

« Il y a peut-être des enseignantes qui se disent qu'elles ont assez d'expérience, qu'elles sont capables d'évaluer leurs élèves ou encore d'autres qui ne se sentent pas assez d'expérience pour recevoir quelque chose de nouveau comme le portfolio, tout cela c'est menaçant (EI16) ».

4.6.3.2 La charge de travail supplémentaire

Commençons par les parents qui ont senti de la part des enseignants un début d'année chargé et lourd. Ils nous parle de l'horaire de la journée avec les enfants, des grosses classes, des livres à recouvrir, de l'adaptation au nouveau groupe, de la préparation du local (EC20, ED29-32, EE42).

Un parent, qui est dans le domaine de l'enseignement, est compréhensif envers les enseignantes : « Je suis dans le domaine de l'enseignement et il y a beaucoup de choses à faire, mais je connais des enseignantes qui auraient aimé, mais j'en connais qui aurait dit bof je fais ce que j'ai à faire (EA5) ».

Iris, qui est enseignante, explique que si les 21 élèves arrivent avec le portfolio il lui serait impossible de les consulter tous. Elle suggère donc que les portfolios ne soient pas obligatoires mais un outil de référence pour l'enseignante (EI18). Elle nous dit que le portfolio, c'est un investissement sur son temps personnel (EI16). Josée avance que certaines enseignantes pouvaient peut-être penser que cela allait être trop volumineux (EJ27).

4.6.3.3 L'individualisme

Helena explique les refus par le fait que certaines enseignantes sont très individualistes, elles ne veulent pas partager leurs idées, elles préfèrent travailler seules dans leur classe. Pour sa part, elle travaille en équipe et elle pense que cela demande de l'ouverture mais qu'en échange cela lui donne une force (EH4). Anaïs pense aussi que certaines enseignantes ne s'intéressent pas à ce que les autres font (EA5).

4.6.3.4 Les préjugés

Béatrice nous dit qu'il faut faire attention pour ne pas qu'il y ait de préjugés parce qu'un enfant évolue vite et que les enseignantes préfèrent peut-être se faire leur propre opinion sur les enfants. Ainsi, elles veulent les observer au fil des jours (EB13-14). Josée, une enseignante, ajoute que certaines préfèrent peut-être ne pas avoir d'images préconçues de l'enfant (EJ27).

4.6.3.5 La discrimination

Chloé pense que si l'enseignante a refusé, c'est peut-être parce que celle-ci préfère que les enfants soient tous égaux :

« Lorsque le portfolio est revenu comme ça, sans note, je me suis dit que peut-être elle voulait qu'ils soient tous égaux. En ce sens qu'il y avait trois enfants qui avaient des portfolios. L'enseignante s'est peut-être dit on va laisser faire et on va voir comment le groupe va évoluer sans avoir recours à ça, pour ne pas brimer les autres(EC21) ».

4.6.4 Les effets du portfolio sur les pratiques des enseignantes

Dans les propos des enseignantes et des parents, nous avons noté des répercussions du portfolio sur le vécu de l'enfant à la maternelle ainsi que sur les pratiques des enseignantes.

4.6.4.1 Des liens avec la réforme

Josée remarque que ce projet va dans le même sens que la réforme : « [...] La réforme nous dit de travailler à partir de l'enfant, de là où il est, de connaître ses besoins et de savoir où l'enfant est rendu. La réforme nous poussera probablement à travailler plus avec les CPE (EJ27) ».

4.6.4.2 Un point de départ pour créer un lien avec l'enfant

Josée explique que le portfolio a fait un lien entre elle et l'enfant. Il lui parlait de ce qu'il avait fait au CPE, de ses ateliers et des souvenirs qui l'avaient marquée. Elle nous dit que l'enfant en a parlé abondamment et que cela a créé un lien particulier : « C'est un peu l'exclusivité là [...] Il n'y a que lui dans la classe [...] Cela a été intéressant puisque ça nous a donné des repères pour discuter avec l'enfant (EJ23) ».

4.6.4.3 Un exemple pour le groupe

Helena trouve intéressant d'avoir plusieurs exemples de portfolio pour aider les enfants à visualiser la démarche et le résultat. Elle a demandé à l'enfant de présenter son portfolio au groupe. Cela a donc permis au groupe de voir un autre exemple concret de portfolio (EH7). Josée raconte qu'en début d'année l'enfant qui avait un portfolio l'a présenté aux autres et les enfants ont été intéressés (EJ23).

4.6.4.4 Des données pour ajuster les interventions

Le portfolio a permis à Josée de s'ajuster à l'enfant et de voir sa personnalité : « Dans son portfolio c'est marqué que mon enfant préfère la cuisine,

regarder préparer les repas. Alors cet enfant là il en parle souvent. J'ai reconnu des traits de sa personnalité (EJ22) ». C'est un outil individualisé qui lui a permis de voir où l'enfant était rendu (EJ27).

Josée pense aussi que si un enfant est problématique, le portfolio peut l'aider encore plus. Elle nous dit que le portfolio serait plus utile quand un enfant a des difficultés parce que parfois elle cherche, alors, plus elle connaît les enfants qui ont des difficultés plus elle peut les aider (EJ25). Le portfolio servirait alors d'outil de référence (EJ22). Iris a reçu un enfant qui s'intégrait bien : elle n'a donc pas eu à faire référence au portfolio. Par contre, si le portfolio était disponible pour tous les enfants, elle pourrait les consulter en cas de besoin et cela serait très bénéfique (EI17).

Des enseignantes disent qu'elles aimeraient savoir si l'enfant a fréquenté ou non un CPE et s'il a des difficultés particulières. Ainsi, elles pourraient les regrouper dans les classes pour les rassurer ou les répartir de façon à ce qu'une enseignante ne se retrouve pas avec tous les cas difficiles (EH9-EI15).

4.6.4.5 Des perceptions mitigées sur les effets avec les parents

Deux enseignantes ont indiqué que le portfolio n'a pas été un incitatif pour communiquer avec le parent (EI17, EJ36). Iris nous explique cependant que le parent a des informations précieuses sur son enfant et qu'elle aimerait échanger plus tôt au début de l'année (EI17). Un parent nous raconte que lors d'une rencontre avec l'enseignante, celle-ci a fait un retour sur un dessin de l'enfant: « Mon enfant a dessiné des yeux amoureux et son enseignante a été impressionnée, c'est toute sorte de petites choses comme ça qu'il y a dans le portfolio (EE40) ».

4.6.5 Les obstacles à la continuité

Les propos des participants font référence à des difficultés qui rendent difficiles la continuité éducative.

4.6.5.1 Le temps et l'investissement

Assurer la continuité représente un investissement personnel puisque tous les participants ont dit, à un moment ou à un autre de l'entrevue, avoir investi du temps et que cela représentait beaucoup de travail. La charge de travail des enseignantes semble aussi s'alourdir, notamment avec les changements que procure la réforme, le nombre d'enfants par classe qui augmente et le changement dans les moyens d'évaluation (EC21, EB9, JBG1).

4.6.5.2 Les difficultés reliées à la communication

Les participants ont fait référence aux appels téléphoniques nombreux qu'ils ont eu à faire pour rejoindre l'enseignante. Eugénie a essayé de voir si c'était possible d'avoir une rencontre avec l'enseignante pour qu'elle puisse lui parler du projet et lui remettre le portfolio. Ce parent dit avoir essayé à quelques reprises (EE39). Daphné doit prendre rendez-vous avant de pouvoir parler à l'enseignante (ED33). Toutes les enseignantes ont indiqué qu'il y avait très peu de communication avec les parents sauf s'il y avait un problème avec l'enfant (EH,EI,EJ). De plus, en début d'année il s'écoule souvent un mois et parfois plus avant de pouvoir avoir une première rencontre avec l'enseignante de la classe. Chloé raconte l'expérience qu'elle a vécue :

« Nous n'avons pas eu beaucoup d'échanges. On doit avoir un premier bulletin aujourd'hui et c'est remis à demain. Mais, il n'y a pas de rencontre individuelle avant décembre [...] Il y a eu une rencontre d'information en septembre mais pas d'échanges personnels vraiment (EC21) ».

Lors des contacts pour présenter le projet aux enseignantes, une série de démarches ont été faites. D'abord, les huit écoles concernées par le projet ont reçu un appel téléphonique. Dans quelques écoles, un message était laissé sur une boîte vocale ou pour les autres, à la secrétaire. Nous devions présenter le projet au directeur ou, pour une école, au conseiller pédagogique. Ceux-ci en parlait aux enseignantes concernées. Il y a eu deux écoles qui ont rappelé dans la même semaine, d'autres écoles ont dû être contactées de nouveau. Pour rejoindre toutes ces écoles et échanger avec les

enseignantes, cinq semaines et demie se sont écoulées. Les entrevues avec les enseignantes ont été effectuées à la fin de l'avant-midi et à la fin de l'après-midi (JBL9).

4.6.5.3 Des institutions différentes

Il semble que les institutions différentes ne peuvent communiquer d'informations entre elles. Il s'agit de deux systèmes complètement différents. Iris le mentionne lors de l'entrevue :

« Malheureusement, on nous dit que légalement, on n'a pas vraiment droit à ces dossiers-là. Je pense que c'est très intéressant de savoir si les enfants sont allés dans un CPE, lequel, avec quels amis ils sont ici à notre école. On n'a pas le droit de demander des informations sur un enfant, c'est la direction qui nous a dit cela (EI15) ».

Josée une autre enseignante raconte qu'elle a déjà communiqué avec une classe de prématernelle et un service de garde en milieu scolaire parce qu'ils sont dans la même institution mais pas avec un CPE. D'ailleurs, elle va dans le même sens que Iris dans ses propos :

« On a demandé un dossier qui venait de cette école-là, un enfant qui arrivait et on avait l'enfant mais on n'avait rien. Alors moi, j'ai su par le parent, que l'enfant avait déjà fréquenté la maternelle 4 ans et on a demandé un dossier mais j'ai eu un dossier au niveau comportemental.

S'il arrivait une situation où justement, il y avait une problématique soit comportementale ou au niveau développement, je ne serais pas portée. Je me dis que toutes les affaires de la famille concernent les parents, je passerais peut-être par les parents mais moi, directement avec le CPE, bien légalement je ne le sais pas si j'ai le droit. Donc, si j'avais à le faire, c'est sûr que je préférerais passer par les parents et je demanderais leur autorisation c'est certain...Je me demande au niveau légal si moi je peux demander des dossiers, des comptes rendus, des choses concernant l'enfant quand il était au CPE [...]

Quand c'est des enfants de la prématernelle c'est quand même au niveau de la commission scolaire, dans une école de la même commission scolaire et c'est une scolarisation là c'est vraiment prématernelle. Même les maternelles 4 ans, c'est de la scolarisation. Alors, entre écoles on se communique. Mais je ne sais pas si je peux communiquer avec un CPE [...] Tandis que la commission scolaire et les CPE, c'est deux systèmes. Je ne serais pas portée, je demanderais peut-être aux parents comment ça s'est passé, qu'est-ce qu'il a eu, pensez-vous que je peux le voir [...]

Mais moi, directement, non. Parce que je n'ai pas... je ne suis pas mal à l'aise face aux CPE. Au contraire, moi j'ai eu de bonnes expériences alors non, c'est vraiment au niveau légal. Avec les services de garde en milieu scolaire, on communique souvent, comment ça se passe et tout ça parce que souvent, l'enfant qui a des difficultés comportementales en classe, il en a au service de garde aussi là. Alors, nous ça été difficile ce midi ou ça été difficile ce matin, on se communique plus souvent (EJ24-25) ».

Iris mentionne aussi qu'il s'agit de deux programmes et que les exigences sont différentes à quatre et cinq ans. Il semble aussi que les exigences peuvent être différentes puisqu'il s'agit de perceptions : « pour une personne un enfant peut écrire très bien et pour une autre cela peut être un brouillon (EI16) ».

Comme nous l'avons vu précédemment, les parents se questionnent aussi sur la différence qu'il y a entre la maternelle et le CPE et des ajustements à faire pour faciliter la transition (ED28).

4.6.5.4 Des contradictions

Il est arrivé à quelques reprises que les informations qui nous ont été transmises par les parents et les enseignantes aient été différentes. Prenons le cas de Daphné, parent, et de Iris, l'enseignante de l'enfant de Daphné. L'enseignante nous dit que c'est important pour elle de connaître les enfants qui viennent du même milieu afin qu'ils puissent conserver leurs liens :

« En début d'année, ça va peut-être être plus facile de créer un certain climat de sécurité parce qu'on sait qu'ils ont connu ces amis-là. Donc, on va tendre peut-être à les mettre ensemble, à la même table, on veut donc déjà un certain milieu de connaissance (EI15) ».

Le parent nous raconte que son enfant a été séparé d'un autre qui provenait du même milieu et que cela a eu des répercussions sur son comportement :

« Mon enfant jasait dans le rang parce qu'elle aime ça parler alors, elle trouvait ça difficile à l'école parce qu'à l'école, il ne prenait plus nécessairement des gants blancs toujours pour lui dire de se taire. Donc, elle trouvait ça difficile de se faire réprimander. Elle arrivait ici le soir et elle pleurait, c'était quelque chose !

Elle n'était pas adéquate à l'école, c'était vraiment un gros reproche. J'en ai jéré avec son enseignante elle faisait juste se faire dire de se taire, alors ils l'ont séparée de sa meilleure amie. Elle l'a prise très durement, mais elle n'était pas capable d'appliquer la consigne. Ça faisait plusieurs fois qu'elle l'avisait d'arrêter de parler, d'arrêter de parler, ... elle n'a pas écouté, alors elles ont été séparées. Elle a eu beaucoup de peine. Moi ce qui m'a fâchée c'est qu'elle n'a pas eu juste de la peine, elle s'est mise à ne plus être propre, elle a régressé beaucoup (ED33,34) ».

Une autre contradiction a été relevée concernant l'apprentissage individualisé. Les enseignantes, même si elles veulent tenir compte des acquis, elles indiquent qu'il y a un groupe et que les exigences doivent être mises en fonction de celui-ci (EI15). Josée doit uniformiser les acquis. Pour certains ce sera un rappel et un enrichissement, pour d'autres il faudra travailler pour les amener à être capable de suivre les activités (EJ23).

4.6.6 Synthèse de la continuité entre les microsystèmes

Tout d'abord, des attentes ont été formulées relativement à la continuité. À cet effet, les éducatrices veulent avoir une reconnaissance du travail qu'elles effectuent auprès des enfants. Elles souhaitent être partenaires avec les enseignantes. Cependant, les données semblent laisser croire que, de part et d'autre, les éducatrices et les enseignantes connaissent peu ce qui se vit dans les autres milieux de vie de l'enfant.

Pour leur part, les parents veulent être impliqués dans cette continuité éducative et désirent qu'il y ait des moyens qui soient mis de l'avant. Les participants, en particuliers les parents, ont formulé des souhaits pour leur enfant. Ils désirent que les enseignantes prennent du temps pour consulter le portfolio afin de recevoir des informations et de pouvoir les partager. Ces informations concernent particulièrement les acquis que l'enfant a réalisés depuis le début de sa vie. Les parents trouvent important que des apprentissages soient réalisés au CPE et que ceux-ci aillent dans le même sens que ceux qui se poursuivront à la maternelle. Ensuite, les parents souhaitent que les enseignantes s'ajustent au potentiel de chaque enfant afin d'éviter de faire stagner les apprentissages. Par conséquent, le portfolio semble pouvoir permettre de

sauver du temps pour connaître les enfants en début d'année, plus particulièrement pour ceux qui éprouvent des difficultés quoiqu'il semblerait important qu'il soit réalisé pour tous les enfants.

Lors de la réception du portfolio, d'une part, des enseignantes ont démontré beaucoup d'intérêt. Elles ont même proposé qu'il y ait une entente entre les CPE et les commissions scolaires afin que tous les enfants en réalisent un. Ainsi les enseignantes pourraient s'y référer au besoin. Plusieurs commentaires ont été faits sur le contenu et l'objectivité des comptes rendus des éducatrices. D'autre part, certaines enseignantes ont refusé de recevoir les portfolios, quoique parmi celles-ci il y en ait une qui en ait apprécié le contenu. Les participants ont expliqué ces refus par la menace de..., la tâche de travail supplémentaire, l'individualisme, la crainte des enseignantes de développer des préjugés et à faire de la discrimination envers les autres enfants du groupe.

Quoiqu'il en soit, le portfolio semble avoir eu des répercussions pour les enseignantes qui en ont reçus. Le portfolio, qui va dans le même sens que la réforme, a donné des repères pour créer rapidement un lien avec l'enfant. De plus, il a servi d'exemple et pourraient fournir des pistes pour ajuster les interventions. Cependant, la relation avec le parent ne semble pas avoir été influencée par le portfolio.

Finalement, il semble que l'expérience a permis d'identifier quelques obstacles à la continuité, soit le temps et l'investissement qu'exigent l'élaboration et la consultation d'un portfolio. Il semble aussi que la communication entre les intervenants soit un obstacle majeur. Les intermédiaires pour rejoindre l'enseignante engendreraient des délais considérables. Les parents et les enseignants ont déploré la faible fréquence des rencontres, tout en précisant que celles-ci servent soit à donner de l'information aux parents soit à informer ces derniers sur des difficultés que l'enfant vit à l'école. Ensuite, le fait que les CPE et les maternelles ne relèvent pas des mêmes institutions causerait des problèmes d'éthiques. Les enseignantes ne seraient pas autorisées à communiquer avec les éducatrices des CPE. Finalement, il existerait des contradictions dans les propos tenus par les participants soit au niveau des moyens favorisant la transition harmonieuse et la personnalisation des apprentissages.

4.7 Des répercussions durables

Nous avons identifié dans les propos des participants des effets à long terme qu'a eu ou que va avoir le portfolio.

4.7.1 Des souvenirs à conserver

Anaïs et Béatrice nous disent que le portfolio représente un souvenir précieux qui a procuré du plaisir à l'enfant. Il a répondu à un besoin d'enfant (EA1, EB16). Chloé a trouvé dommage que l'enseignante n'accepte pas de consulter le portfolio mais que, par contre, elle considère que cela ne change rien pour son enfant, car il a eu du plaisir à le faire et qu'au moins cela lui reste (EC20).

4.7.2 Des enfants capables de parler d'eux

Les participants ont été émerveillés de voir les enfants se raconter (EA1-2). L'enfant de Chloé présente son portfolio et explique les progrès qu'elle a faits depuis le début de sa conception. Elle est capable d'expliquer chacun des dessins qui s'y retrouvent. Daphné nous explique que c'est son enfant qui a présenté son portfolio à son professeur (ED35). Eugénie est surprise de constater que son enfant se rappelle de tous ses dessins et qu'il y décrit des détails comme pourquoi il l'a fait et pourquoi il a mis telle appréciation, par exemple.

4.7.3 Un CPE qui refait le projet

Un parent, qui a participé au projet, raconte que son deuxième enfant fréquente le même CPE que son premier et qu'une éducatrice a décidé de refaire le portfolio avec son groupe d'enfants (EA5). Elle a d'ailleurs demandé d'utiliser les outils réalisés pour le projet (JBL8). Florence nous dit que le portfolio est un projet qu'elle recommencerait sans problème dans un nouveau groupe (JBF1).

4.7.4 Des changements dans les pratiques

Les éducatrices ont expérimenté un nouveau moyen d'observation, d'évaluation et de communication. Gabrielle nous a confié que cela lui avait permis de réfléchir sur le sens qu'elle donne aux apprentissages (EG24).

Le projet a aussi eu des répercussions sur le vécu familial. Anaïs raconte que le projet lui a donné l'idée de changer sa façon de faire :

« Au début, j'avais un gros bac dans lequel je mettais tous les dessins mais quand j'ai vu le portfolio, je me suis dit que cela serait une bonne idée de classer les dessins moi aussi. J'ai passé des demi-journées et j'ai tout classé les dessins. Je les ai mis dans un grand cahier. C'est un beau souvenir pour quand il va avoir 20 ans.... Cela a donc eu des répercussions sur la façon dont je gère tout ce que mon enfant apporte à la maison et lui il s'y retrouve (EA2) ».

Pour sa part, Béatrice a jeté un regard critique sur son rôle de parent et sur l'impact qu'avaient ses émotions sur son enfant (EB12).

Finalement, le projet a aussi eu des répercussions sur la pratique des enseignantes. À la fin d'une entrevue, l'enseignante Iris continua d'échanger sur sa pratique. Elle parlait des communications avec les parents. Elle se rend compte que c'est important pour les parents d'avoir de l'information et qu'elle pense peut-être ajouter une routine pour favoriser la communication avec les parents. Cela pourrait consister à envoyer des petits mémos aux parents, indique-t-elle (EI18). Pour Helena, ce projet lui a permis de comparer sa pratique, puisque le portfolio commence à intégrer les maternelles, donc elle a vu ce qui se fait ailleurs et cela l'intéresse : « Heil! les photos c'est intéressant, on n'avait pas pensé à ça (EH4) ». Ce fut aussi une occasion pour cette enseignante de présenter ce qu'elle met dans son portfolio de classe (EH1-5).

4.7.5 Synthèse des répercussions durables

Nous avons vu dans cette partie des résultats que le portfolio avait des répercussions durables, en particulier pour l'enfant qui a pris plaisir à concevoir le portfolio qu'il pourra conserver toute sa vie comme un album souvenir de son passage au CPE. Plus encore, il est capable de parler de ses réalisations même si le temps passe.

Pour les CPE participants et les éducatrices qui y travaillent, le portfolio demeure un outil qu'elles se sont appropriées. D'ailleurs, un CPE refait l'expérience. L'expérience du portfolio a permis à une éducatrice de réfléchir sur sa conception de l'apprentissage, à un parent de jeter un regard critique sur son rôle et aux enseignantes d'enrichir leur pratique.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Au chapitre II, nous avons formulé des questions spécifiques à la recherche et nous avons indiqué la façon dont pourrait se traduire l'efficacité du portfolio par rapport à ces questions. Nous avons identifié cinq grands énoncés qui traduiraient cette efficacité, soit : a) une approche de l'enfant individualisée qui permet des stimulations appropriées; b) l'instauration d'une transition harmonieuse dans laquelle l'enfant deviendrait motivé d'interagir; c) la communication et le partenariat avec les parents dans les différents moments de la transition; d) la continuité dans le soutien au développement de l'estime de soi de l'enfant et e) des perceptions positives de tous les intervenants entre eux. Or, dans ce chapitre, nous nous questionnons à savoir si ces énoncés ont été confirmés dans l'expérience. Finalement, nous fournissons une interprétation globale des résultats en dégagant la portée de ceux-ci, tout en précisant les limites inhérentes à cette recherche.

5.1 Est-ce que le portfolio a permis une approche individualisée et des stimulations appropriées?

Cette discussion prend comme point de départ le rôle qu'on attribue au portfolio. À la fin de l'expérimentation, les éducatrices et les parents l'ont défini comme un outil qui présente l'enfant d'une façon authentique et qui fournit des pistes significatives pour échanger avec lui, plus précisément sur des aspects positifs. Lors de l'élaboration de son portfolio, l'enfant a fait des présentations de ses œuvres à plusieurs reprises et à différentes personnes. Ces activités de présentation étaient importantes pour l'enfant puisqu'elles l'amenaient graduellement vers la présentation officielle à son enseignante. Cependant, nous avons constaté que les enseignantes attribuent au portfolio davantage un rôle d'évaluation des capacités de l'enfant. Toutes les enseignantes rencontrées

souhaiteraient recevoir un portfolio de tous les enfants afin de s'y référer au besoin mais plus spécifiquement pour un enfant en difficultés.

À partir de ces données, il y a lieu de se questionner sur les priorités des enseignantes en début d'année, sur l'importance qu'elles accordent à la découverte de la personnalité de chacun des enfants de leur groupe et à l'approche individualisée. Le portfolio peut avoir comme but l'évaluation des habiletés de l'enfant. Cependant, dans cette recherche, il poursuivait celui de présentation de l'enfant. Les éducatrices et les parents l'ont surtout décrit comme un moyen permettant de connaître l'enfant et de créer avec lui un lien affectif significatif. L'école, en particulier la maternelle, doit tenir compte des caractéristiques particulières des élèves. Les priorités éducatives des éducatrices et des enseignantes doivent être axées sur le développement global et harmonieux et le portfolio permet justement de s'investir dans la connaissance du développement global et de la personnalité de chacun des enfants.

Comme les apprentissages sont facilités avant tout par la qualité de la relation qui s'établit entre l'enfant et l'enseignante, la période préscolaire nous semble propice pour inviter les enseignantes à s'investir dans une relation significative avec l'enfant : une relation basée sur la confiance mutuelle. Dans le portfolio, les œuvres de l'enfant constituent des choix qui témoignent des moments vécus et qui présentent sa personnalité. D'ailleurs, c'est ce que nous disent Anaïs, Béatrice et Daphné en parlant de la signification des œuvres de leur enfant : pour Anaïs, un dessin, avec les aliments que l'enfant est censé aimer, lui a permis de comprendre que son enfant voulait se dépêcher à faire le bricolage; pour Béatrice, un dessin d'une activité réalisée au coucher du soleil, lui a permis de prendre conscience que ce moment avait été apprécié de sa fille et, par le fait même, qu'il l'avait valorisée dans son rôle de parent; pour Daphné, la liste des activités que l'enfant veut faire pendant les vacances lui a confirmé que son enfant aimait faire du camping... Les œuvres que l'on retrouve dans le portfolio sont donc plus riches de sens pour l'adulte qui veut vraiment entrer en contact avec l'enfant et dépasser les capacités motrices et académiques. Comme disait Florence : « C'est leur vie qu'ils transmettent sur papier. »

La première constatation de cette discussion nous amène à reconnaître que le portfolio est un outil à l'image de l'enfant, servant à le présenter dans sa globalité. Il semble plus pertinent encore pour favoriser le développement d'une relation significative avec l'enfant que pour évaluer ses capacités. Pour y arriver, les éducatrices et les enseignantes doivent le considérer en ce sens. Elles doivent prendre du temps pour cibler des traits de la personnalité de l'enfant, de sorte qu'elles puissent initier des échanges, le valoriser et entrer en communication avec les parents. En ce sens, le portfolio a permis aux éducatrices et à deux enseignantes d'individualiser leur approche. Cependant, les données recueillies ne nous permettent pas d'affirmer que les stimulations ont été plus appropriées.

5.2 Est-ce que le portfolio a favorisé l'instauration d'une transition harmonieuse dans laquelle l'enfant a été motivé d'interagir?

Nous avons établi qu'il y a plusieurs différences entre les milieux, quelques contradictions et peu de moyens actuellement mis en place pour faciliter la transition des enfants à la maternelle. Souvenons-nous qu'au chapitre II, nous avons traité d'aspects qui permettent de favoriser une transition harmonieuse entre les microsystèmes, soit le CPE, la famille et la maternelle.

Cette discussion nous rappelle que le portfolio a grandement motivé les enfants à la maternelle. L'un des critères de qualité de la transition proposés par Ramey et Ramey (1994) stipule que si l'enfant aime l'école et qu'il a hâte de s'y rendre, il pourra y vivre une transition plus harmonieuse. Le programme du MFE indique que le CPE doit préparer l'enfant à des étapes ultérieures, c'est-à-dire à la maternelle, et le MEQ précise dans son programme du préscolaire que la maternelle doit être un rite de passage qui donne à l'enfant le goût d'aller à l'école. Est-ce que les refus de certaines enseignantes ont eu des répercussions sur l'estime de soi de l'enfant et sur sa motivation à l'école. Il n'est pas impossible qu'il ait ressenti lui-même du rejet puisque le portfolio représente son expérience avant son entrée à la maternelle. Les parents ont eux-mêmes exprimé de la désolation pour leur enfant. Pouvons-nous aussi supposer que les parents ont eux-

aussi vécu une forme de refus, puisqu'ils s'étaient investis dans la démarche? Est-ce que cette expérience peut avoir une influence sur leur motivation à prendre part à un projet qui concerne l'école?

La seconde constatation nous amène à considérer que le portfolio motive les enfants de quatre ans pour aller à la maternelle. Cependant, les enseignantes devront être conscientisées sur les buts poursuivis par cette démarche et les commissions scolaires devront en être informées de façon à prévoir des mécanismes d'accueil. Pour leur part, l'ensemble des éducatrices travaillant auprès des enfants de quatre ans devront s'approprier la démarche. Pour ce faire, le MFE et les CPE doivent insister sur l'importance de la formation continue auprès des éducatrices. Il y a donc lieu de croire que le portfolio favorise l'instauration d'une transition harmonieuse en ce qui concerne la motivation de l'enfant à la maternelle tout en, au risque de nous répéter, lui permettant de plus d'être actif dans la démarche. Il ne faut cependant pas prétendre que le portfolio répond à tous les critères de transition harmonieuse, présentés dans le contexte théorique.

5.3 Est-ce que le portfolio a favorisé la communication et le partenariat avec les parents dans les différents moments de transition?

Le portfolio s'est révélé être un outil très intéressant pour faciliter et favoriser la communication. Il a servi de prétexte pour développer une relation entre les parents et l'éducatrice. Cependant, nous constatons que la communication est une question d'attitude. Il faut au départ avoir des intentions, ces dernières doivent être formulées dès le début d'un entretien pour que le message soit compris. Communiquer implique un désir de se raconter, d'écouter, mais plus encore d'entrer en relation avec quelqu'un. Communiquer exige donc un investissement personnel. Les éducatrices et les enseignantes doivent nécessairement avoir des compétences en communication interpersonnelle puisque le mandat d'aller chercher les parents leur revient entièrement, tout comme celui d'établir une communication avec chacun des enfants.

académiques et négatifs du développement. Cela pourrait aussi expliquer la perte de motivation des parents à s'impliquer dans le vécu scolaire de leur enfant. En comparaison, la communication avec le CPE touche des aspects globaux du développement de l'enfant et les parents reçoivent régulièrement des anecdotes sur le vécu de leur enfant. En fait, les parents ont souligné qu'ils avaient la possibilité de rencontrer l'éducatrice presque tous les jours. Nous supposons que la communication avec l'école crée un vide qui provoque des attentes et des insatisfactions de la part des parents. Une enseignante consciente de ce manque a évoqué la possibilité de mettre sur pied une routine de communication avec les parents de la maternelle. Peut-on supposer que le portfolio aurait contribué à cette réflexion? D'autres moyens pourraient aussi répondre au besoin qu'ont les parents d'échanger et d'être sécurisés quant à l'intégration de leur enfant à la maternelle. Certes, il semble urgent d'aller vérifier toutes les attentes des parents et de trouver des moyens efficaces d'y répondre si l'on souhaite établir un réel partenariat.

Favoriser le partenariat, c'est avant tout partager un but commun qui implique que les gens communiquent. Doit-on redéfinir le but de l'éducation préscolaire qui est de permettre à l'enfant de continuer de s'épanouir tout en favorisant son bien-être et son développement harmonieux dans une approche globale (ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997; ministère de l'Éducation, 2001)? Avant de s'engager dans une démarche de partenariat, il faut que les éducatrices et les enseignantes s'engagent envers les enfants (Landry et al. 1996). Pour y arriver, il faut considérer le passé de l'enfant et de sa famille. Une mise en garde s'impose : si l'on a recours aux parents uniquement lorsque l'enfant a des difficultés, peut-on réellement espérer que les parents soient partenaires d'un projet éducatif duquel ils se sentent exclus? Travailler en partenariat implique une relation où l'on reconnaît la valeur de l'autre, une relation basée sur le respect, sur l'empathie et sur le partage des savoirs (Bouchard 1998). Les parents auraient apprécié que les enseignantes leur parlent du portfolio de leur enfant, de ce fait nous pensons qu'elles auraient signifié aux parents l'importance qu'elles leur accordent. Nous devons préciser que ces derniers ont autorisé le projet du portfolio, qu'ils y ont

participé et, en outre, qu'ils ont souhaité la continuité. Cette continuité sera possible en partie lorsque le partenariat sera intégré dans les pratiques des éducatrices et des enseignantes?

Il serait utopique de croire qu'à lui seul le portfolio permette d'instaurer une relation de partenariat avec les parents. En fait, il contribue à l'enrichir, mais encore faut-il que les éducatrices et les enseignantes démontrent de l'ouverture et qu'elles soient conscientes du besoin qu'ont les parents de pouvoir se raconter au lieu de recevoir de l'information. Ne pourrions-nous pas repenser à des rencontres avec les parents où l'on se partage de l'information. Organiser les rencontres de façon que les parents n'attendent plus d'interminables minutes dans les corridors d'école. D'emblée, les parents ont aussi besoin de parler à des gens qui connaissent leurs enfants et d'être rassurés quant à leur bien-être. Les enseignantes et les éducatrices émettent beaucoup de commentaires négatifs sur la participation parentale. Elles disent, entre autres, que les parents ne s'informent pas assez, qu'ils ne participent pas aux sorties et qu'ils ne fournissent pas toujours ce dont leur enfant a besoin. Les résultats de cette recherche démontrent que les parents veulent se raconter, parler de la maternelle à des gens qui interviennent auprès de l'enfant. Peut-être y a-t-il méprise sur la définition du partenariat?

Les éducatrices et les enseignantes devront travailler avec les parents en tenant compte non seulement de leurs propres besoins mais aussi de ceux des parents. Pour ce faire, elles devront davantage s'imprégner des réalités des parents du 21^e siècle, qui vivent à la maison et au travail des situations probablement différentes de celles auxquelles sont confrontées les éducatrices et les enseignantes au préscolaire. Le portfolio a servi de prétexte à la communication entre les éducatrices et les parents, mais nous ne pouvons prétendre qu'il a réellement favorisé le développement du partenariat entre tous les microsystèmes.

5.4 Est-ce que le portfolio a permis une continuité dans le soutien au développement de l'estime de soi de l'enfant?

Afin de faire référence une fois de plus aux programmes préscolaires, précisons que l'expérience doit permettre à l'enfant de découvrir sa valeur personnelle. Le nouveau programme souligne que l'élève doit être à l'aise dans son milieu de vie, qu'il doit s'y développer harmonieusement et qu'il doit y éprouver un sentiment de valorisation, de bien-être et de sécurité (ministère de l'Éducation, 2001). À cet égard, nous avons constaté que le portfolio s'est aussi révélé une expérience fertile dans le développement de l'estime de soi. Le portfolio a procuré de la fierté à l'enfant, fierté qui est devenue un élément contagieux tant pour le parent que pour l'éducatrice.

Qu'est-ce qui a rendu tout ce monde fier? C'est le travail accompli, les progrès réalisés, la reconnaissance de la valeur de chacun. L'enfant a fait un travail magnifique, l'éducatrice l'a soutenu dans ce travail et le parent s'est reconnu aussi puisqu'il s'agit de son enfant et que celui-ci est son prolongement. Un parent nous a avoué qu'il était toujours fier de son enfant, mais que le portfolio lui donnait une occasion tangible de l'être et de lui dire. Cette fierté a certainement amené l'enfant à avoir confiance en ses capacités pour intégrer, entre autres, le monde scolaire.

Que s'est-il passé avec cette fierté lors de la transition à la maternelle? En fait, nous devons nous demander si les enseignantes ont pris en considération cette fierté. Malheureusement, nos données indiquent que les enseignantes n'ont pas perçu ce sentiment puisque plusieurs ont refusé de consulter le portfolio, seulement une a pris du temps avec l'enfant et deux ont communiqué avec les parents. Quels sont donc les effets de cette ignorance sur l'enfant et ses parents et, à long terme, sur leur perception de l'école?

Nous devons donc reconnaître ici le rôle de soutien que joue le portfolio sur le plan du développement de l'estime de soi, mais il faut aussi déplorer l'indifférence de certaines éducatrices et enseignantes à l'égard des réalisations de l'enfant. Le temps que l'on prend pour contempler les réalisations de l'enfant favorisent l'estime de soi de l'enfant, particulièrement dans sa période préscolaire (Hendrick, 1993). Refuser de

reconnaître ce qui vient de la famille de l'enfant, c'est refuser ses racines et ainsi nuire à son estime de soi.

5.5 Est-ce que le portfolio a favorisé des perceptions positives des intervenants entre eux?

Lors de l'élaboration du portfolio, les parents ont reconnu le travail des éducatrices et ils leur ont dit et témoigné de différentes façons. Les éducatrices souhaitent que le passage de l'enfant au CPE soit considéré et que leur travail d'éducatrice soit reconnu. Toutefois, les enseignantes réagissent avec méfiance en prétextant que le portfolio peut nuire à l'enfant, comme l'effet des préjugés et la discrimination par exemple.

Malheureusement, ni les éducatrices ni les enseignantes ne connaissent ce qui se passe dans l'autre milieu. Elles ne comprennent pas toujours ce qu'aura à vivre l'enfant ou ce qu'il a vécu. Elles semblent davantage préoccupées par le présent, balayant d'un seul coup l'importance de la continuité éducative prescrite par la réforme de l'éducation. La distinction qui est faite par le gouvernement rend aussi difficile la continuité. Nous avons vu que les CPE relèvent du ministère de la Famille et de l'Enfance et que la maternelle relève du ministère de l'Éducation. D'ailleurs, toutes les enseignantes ont fait une distinction entre les deux milieux.

Il suffit de donner quelques exemples pour comprendre. Si les enseignantes éprouvent des difficultés avec un enfant, elles disent qu'elles ne peuvent pas aller vers les CPE, car elles considèrent que cela relève des parents. Par contre, une enseignante indique que si elle vit un problème avec un enfant et que celui-ci a fréquenté une pré maternelle de la même commission scolaire, elle peut aller chercher des informations auprès de l'enseignante sans l'accord des parents. Il y a contradiction, il s'agit de la même clientèle d'enfant. Pourquoi ne va-t-on pas vers les éducatrices des CPE lorsque l'enfant est intégré à la maternelle? Notons ici que les parents avaient autorisé le projet et pourtant toutes les enseignantes interrogées ont confirmé qu'elles ne communiqueraient pas avec le CPE. L'enseignante qui a appelé pour annoncer le refus a

déclaré : « Le partenariat, nous, c'est avec les parents qu'on le fait ». Une enseignante semble laisser entendre une distinction quant à la rigueur professionnelle. Elle a indiqué que la façon d'écrire les commentaires ne reflète pas tous les apprentissages des enfants. Elle a ajouté que le contenu lui apportait peu d'informations sur le plan professionnel. D'un autre côté, les enseignantes suggèrent que les portfolios soient élaborés pour tous les enfants sans faire référence à l'investissement que cela exige. Elles formulent des attentes précises sur ce qu'elles veulent dans le portfolio et sur la façon de le présenter. Que laissent supposer ces réactions et ces commentaires?

Comment les éducatrices doivent-elles interpréter ces demandes? Y a-t-il des conflits qui perdurent entre les éducatrices et les enseignantes? Comment pourrait-on développer une forme de complicité? Les effets positifs des CPE sur le développement de l'enfant ont largement été démontrés. N'est-il pas temps de passer à la reconnaissance de la profession entre les intervenants concernés?

Tout au long des entrevues avec les enseignantes, celles-ci semblaient avoir peu d'informations à nous transmettre sur le rôle qu'a joué le portfolio dans le processus d'intégration des enfants à la maternelle et sur le vécu qu'elles ont eu avec eux. Cependant, à la fin des discussions, elles ont décrit des exemples concrets de situations vécues avec le portfolio qui ont eu des répercussions sur la transition de l'enfant à la maternelle. Il suffit de donner l'exemple de Josée qui a fini par nous dire que le portfolio a donné des repères pour bâtir sa relation avec l'enfant.

Il semblerait que discuter amène les enseignantes à réfléchir sur leurs pratiques professionnelles. À ce sujet, il y a lieu de se questionner sur les opportunités que les éducatrices et les enseignantes ont pour s'arrêter et échanger ensemble. Pourrait-on conscientiser les éducatrices des groupes de quatre ans et les enseignantes sur l'importance de la continuité éducative? Les programmes ne devraient-ils pas s'imprégner du précédent et du suivant? D'ailleurs, il semble y avoir beaucoup d'ambiguïté dans la façon dont les parents, les éducatrices et les enseignantes interprètent les programmes préscolaires et, par conséquent, les concepts reliés à l'apprentissage et au jeu. Permettre aux éducatrices et aux enseignantes de partager leurs

expériences les aiderait à réfléchir davantage sur leurs pratiques et à se reconnaître mutuellement. Si l'on prenait connaissance de ce que vit l'enfant dans ses différents milieux, les interventions deviendraient plus cohérentes, notamment pour créer des rituels de transition entre le CPE et la maternelle. D'ailleurs, nous avons vu que la fête de la transition avec le portfolio a eu des répercussions positives sur l'enfant et sa famille. Alors, comment peut-on développer des moyens si les gens s'ignorent? La réforme aborde l'importance de créer un pont entre les milieux, mais les efforts sont vides de sens si les ministères ne mettent pas en place des procédures pour que les principaux acteurs se concertent.

Nous pensons que le portfolio a amélioré les perceptions des parents et de certaines enseignantes à l'égard du travail des éducatrices. Cependant, le contexte actuel semble peu propice à la concertation entre les éducatrices et les enseignantes. Nous devons insister sur la création de moyens et de lieux communs qui inciteraient les éducatrices et les enseignantes à échanger sur leur pratique. Pour y arriver, tous les intervenants concernés, y compris les chercheurs et les ministères, devront s'y intéresser.

5.6 Un élément transversal : le temps

Les différences entre les milieux et les contradictions dans les propos des participants nous amènent à affirmer que la transition peut difficilement être harmonieuse si les gens ne s'investissent pas. Pour y arriver, il est maintenant nécessaire d'aborder un élément omniprésent dans les propos tenus par les participants, à savoir le temps. Il a traversé nos données du début à la fin.

Les participants ont parlé d'un temps d'investissement, d'un temps d'arrêt, d'un temps privilégié, d'un temps gagné, d'un temps perdu, etc. Les éducatrices et les enseignantes parlent de délais à respecter, du temps planifié, du temps qui leur manque et, finalement, du temps trop chargé. Les parents parlent aussi, à leur façon, de ce temps qui passe trop vite. Le temps influence nos comportements et organise nos vies. Il fuit pour les adeptes de la procrastination et s'éternise pour ceux qui attendent. L'organisation du temps est tributaire de notre qualité de vie et de celle des enfants.

Réfléchir sur le temps, c'est se questionner sur l'organisation de la vie. Nos façons de faire sont souvent fermement ancrées, mais tiennent-elles compte des principaux intéressés que sont les enfants?

Les « lunettes » que nous prenons nous amènent à jeter un regard particulier sur le temps. Les propos tenus par les participants abordaient le temps des institutions, le temps de l'éducatrice et de l'enseignante, le temps du parent, mais très peu le temps de l'enfant. Peut-on se demander à quel mode de gestion du temps sont soumis les programmes préscolaires? Ces modes de gestion impliqueraient-ils un horaire trop minuté et trop réglementé ou encore trop épuisant pour les enfants? L'organisation du temps semble encore aujourd'hui fragmentée, relique de la naissance de la pédagogie du XVII^e siècle (Chanlat, 2001; Gauthier et Tardif, 1996). Il serait prioritaire de se conscientiser au temps/enfant : celui que l'on prend avec lui. Dans une étude fournie par St-Jarre et Dupuy-Walker (2001), 47 % des enseignants considèrent que ce sont les problèmes de discipline qui font perdre du temps. Nous avons vu que le portfolio, au contraire, avait favorisé une dynamique de groupe positive et harmonieuse. Il faudrait justement se demander si ce n'est pas à cause du temps passé réellement avec l'enfant que le climat était harmonieux. Peut-on conclure que c'est la qualité du temps qui a permis l'établissement de ces liens significatifs?

L'expérience nous permet aussi d'affirmer que le temps passé avec les enfants favorise l'intimité, la complicité et le rapprochement et que ces effets rentabilisent le temps. Si le temps permet de construire la relation qui se développe entre les personnes, nous pensons que le portfolio y a contribué en se révélant être un moyen pertinent et rentable. Il y a donc lieu de se questionner : Est-ce que le temps pris pour le portfolio a vraiment été un temps perdu ou un temps gagné? Les éducatrices et les enseignantes doivent repenser au temps qu'elles consacrent à chacun des enfants et à la qualité de celui-ci.

5.7 Les limites et les avenues de recherche : point de vue critique

La recherche menée sur la continuité éducative entre les CPE et les maternelles, au moyen du portfolio, représente une innovation dans l'éducation préscolaire. À notre connaissance, aucune recherche n'avait été effectuée en ce sens au Québec. Les résultats obtenus offrent donc de multiples avenues. Néanmoins, même si ces résultats offrent un éclairage particulier, il faut en préciser les limites.

La première limite touche le nombre de participants, soit deux éducatrices et trois enseignantes. Ce nombre, quoique inférieur à la sollicitation initiale, est peu représentatif d'une population d'éducatrices et d'enseignantes. De plus, il faut considérer que les éducatrices ont été choisies en fonction de leur intérêt à participer au projet et que les enseignantes avaient la possibilité de refuser de recevoir le portfolio. Par le fait même, il était plus probable que les participants aient une perception positive de l'expérience.

Un autre point à soulever concerne les CPE sélectionnés. Nous avons choisi un milieu rural et un milieu urbain. Cependant, nous n'avons pas tenu compte de la situation socio-économique des enfants. Il pourrait être intéressant, tant lors de l'élaboration que de la transition, de pouvoir comparer les données en général ou en particulier sur l'une des répercussions ciblées. Cette limite dans l'interprétation des résultats offre une piste éventuelle de recherche fort intéressante.

Un autre point concerne les difficultés de communication avec les écoles. En considérant les délais imposés par les nombreux intermédiaires, il a été difficile de respecter la procédure initiale qui consistait à remettre à l'enseignante le portfolio dès le début de l'année scolaire. D'ailleurs, une enseignante a reçu le portfolio d'un enfant quatre semaines après la rentrée scolaire. Par conséquent, nous n'avons pas pu vérifier l'effet du portfolio sur les interventions auprès de cet enfant. La communication avec le milieu scolaire a été un point tournant dans cette étude. Il aurait fallu réduire le nombre d'intermédiaire en se présentant directement aux enseignantes. Il serait donc préférable pour les chercheurs de favoriser la communication directe, en début d'année, pour présenter leur projet et obtenir la collaboration de tous. Les noms des enfants

participants pourraient aussi leur être fournis. En fait, l'objectif est à la fois d'accélérer le processus et de susciter l'intérêt des enseignantes.

Un dernier point concerne le type de portfolio élaboré. Le portfolio a été élaboré par la chercheuse en fonction des lectures effectuées et des besoins formulés par les deux éducatrices du projet. C'est en impliquant d'autres intervenants des milieux que nous contribuerons à développer un portfolio plus représentatif de la réalité du préscolaire. Peut-on supposer que l'ajout d'une grille d'observation du développement, tel que suggéré par des enseignantes, pourrait faciliter la consultation du portfolio. Cet ajout pourrait être expérimenté dans des recherches ultérieures et mener à des conclusions intéressantes.

La mise en œuvre du portfolio, pour favoriser le partenariat et assurer la continuité, exige le respect de certaines conditions. Premièrement, les programmes de formation des éducatrices et des enseignantes doivent faire connaître le portfolio au préscolaire : les avantages et les répercussions sur le développement de l'enfant en général, et le faire valoir comme facteur de protection. Les éducatrices et les enseignantes ont besoin d'en faire l'expérience pour comprendre la démarche et ses conséquences. Il est alors important d'offrir un soutien professionnel dans les milieux. À cet égard, le milieu préscolaire a des réalités différentes du milieu scolaire et il est donc important de fournir du soutien en ayant sur place des conseillères pédagogiques compétentes pour cette clientèle, tant pour les éducatrices que pour les enseignantes.

À la lumière des recommandations qui ont émergées de la discussion, et malgré certaines restrictions limitant sa portée, notre étude souligne l'importance de faire participer les parents et d'amener les intervenants à être partenaires. Ne serait-il pas intéressant de créer un groupe de discussion formé de parents, d'éducatrices et d'enseignantes qui transformerait les pratiques actuelles et qui rendrait la transition plus harmonieuse? Tous les moyens doivent être envisagés pour assurer le développement harmonieux de l'enfant dans son vécu préscolaire.

CONCLUSION

Nous avons indiqué dans la problématique que les milieux préscolaires du Québec avaient, depuis 1997, subi des transformations majeures, ce qui les a amenés à relever de nombreux défis. Malgré ces efforts soutenus pour assurer le bien-être de l'enfant, il demeure des aspects qui ne semblent pas s'améliorer, dont la méconnaissance des milieux de vie de l'enfant. Les éducatrices et les enseignantes connaissent peu les programmes éducatifs des années qui suivent ou qui précèdent le niveau où elles oeuvrent. Les différentes personnes gravitant autour de l'enfant ne se concertent pas. Nous nous sommes alors questionnés sur les répercussions au point de vue de la continuité éducative que pouvait avoir ce manque de partenariat entre les milieux.

À partir de cela, les principaux concepts, soit le partenariat, la transition et la continuité ont été mis à l'étude. Le partenariat exige que les acteurs partagent un but commun. S'ils reconnaissent la valeur de l'autre et les informations précieuses qu'il possède, ils pourront prendre de meilleures décisions. Pour y arriver, il est prioritaire de mettre en place des moyens de communication efficaces qui auront inévitablement une incidence sur la transition et la continuité. Pour sa part, la transition harmonieuse favorise la continuité éducative. Les indicateurs de transition ciblés sont le maintien des relations entre les milieux de vie de l'enfant, la communication efficace, la préparation et le goût de l'enfant d'aller à l'école ainsi que le développement d'habiletés sociales (Jacques et Deslandes 2002). Par ailleurs, la continuité est assurée si les milieux sont similaires, cohérents et constants, s'ils sont liés par la proximité, l'ouverture et l'enchaînement, et, finalement, s'il sont réguliers, équilibrés et interdépendants. Par conséquent, l'approche écologique du développement humain nous a permis de comprendre les répercussions du partenariat en cernant les facteurs de protection et les facteurs de risque pour ainsi être plus conscient de l'importance de la communication entre les différents milieux de vie de l'enfant. À partir de ces assises théoriques, nous avons décrit des motifs qui amènent les intervenants à communiquer et avons ciblé un

moyen qui favorise la communication. Le portfolio s'est présenté comme un outil répondant aux questions de cette recherche. Nous avons donc posé les jalons en proposant le portfolio pour favoriser le partenariat et pour assurer la continuité éducative au préscolaire.

La méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche a été de type qualitatif puisque nous voulions connaître l'expérience des participants. Un portfolio a donc été élaboré pendant un an dans deux CPE de la région de Trois-Rivières. Par la suite, le portfolio a été remis aux enseignantes respectives par les enfants eux-mêmes au début de leur maternelle. Nous avons communiqué avec les enseignantes afin de leur donner l'information sur le projet. À ce moment, celles qui acceptaient de passer l'entrevue s'identifiaient à ce moment. Les participants à cette recherche étaient les éducatrices, les parents et les enseignantes. Les autorisations ont été obtenues et les règles d'éthique et de confidentialité ont été respectées. Les données ont été recueillies au moyen de questionnaires, d'entrevues et de journaux de bord qui ont été retranscrits sous forme de compte rendu mot à mot. Elles ont été analysées selon une démarche rigoureuse, entre autres à l'aide du logiciel NVIVO et d'un classement manuel. Une vérification interjuge et une procédure de triangulation méthodique ont permis d'accroître la crédibilité des résultats (Miron et Tochon, 2003).

Les résultats de l'expérience ont permis de comprendre que même si l'élaboration du portfolio a nécessité beaucoup plus de temps et d'investissement que les éducatrices ne l'avaient imaginés, ce projet les a néanmoins motivées tout en leur permettant de briser la routine. De plus, lors de l'élaboration du portfolio, les répercussions sur l'enfant ont été nombreuses. Le projet les a rendus actifs, leur a permis de développer leur autonomie et leur fierté et les a motivés à l'école.

Par ailleurs, même si les participants au projet ont cerné les éléments qui rendent la transition difficile entre le CPE et la maternelle, ils sont restés avec de nombreuses questions concernant le contenu et la transition entre les programmes. Les participants ont apprécié le rituel de la remise officielle du portfolio, le voyant comme un point tournant de la vie préscolaire de l'enfant, du groupe et de sa famille.

La continuité entre les programmes a largement été valorisée par les participants, notamment pour la reconnaissance du vécu de l'enfant et du travail des éducatrices en CPE et pour la possibilité qu'elle offre aux parents d'être de vrais partenaires. Encore faut-il que les enseignantes soient aussi ouvertes, qu'elles ne se sentent pas menacées, qu'elles aient le goût de s'investir et qu'elles utilisent ces données avec discernement afin de ne pas discriminer l'enfant et de ne porter aucun jugement préconçu sur celui-ci. Pour y arriver, il faut revenir au rôle du portfolio qui est de présenter l'enfant lors de la transition et d'ainsi permettre à l'enseignante de créer des liens plus rapidement. Cette expérimentation nous permet d'affirmer que le portfolio a donné à l'enseignante des repères pour bâtir sa relation avec l'enfant. Si toutes les enseignantes s'entendent sur ces principes, le portfolio pourra recevoir toutes les lettres de noblesse qui lui reviennent.

En fait, même si l'expérience ne semble pas avoir eu de répercussions sur la relation que les enseignantes ont eue avec les parents, nous devons reconnaître que croire en la continuité, c'est accepter d'investir du temps et des énergies qui rapportent à long terme. Le portfolio, qui rejoint les objectifs de la réforme, ne peut actuellement franchir les nombreux obstacles à la continuité éducative comme les difficultés liées à la communication avec les parents et aux perceptions négatives qu'entretiennent plusieurs éducatrices et enseignantes à l'égard des autres milieux de vie de l'enfant. Les répercussions du portfolio sont malgré cela très intéressantes puisqu'elles touchent les gens qui se sont impliqués, plus spécifiquement l'enfant lui-même.

Le portfolio semble répondre de manière partielle à l'ensemble des questions formulées dans le cadre théorique. Il a permis une approche individualisée en favorisant l'établissement de liens significatifs avec l'enfant. Il a motivé les enfants pour l'entrée à la maternelle, favorisant du même coup la transition harmonieuse. Il semble aussi que le portfolio ait facilité la communication entre les éducatrices et les parents, sauf pour certains parents qui semblaient avoir au départ peu de contacts avec les éducatrices. Cependant, peu d'éléments permettent d'affirmer qu'il a réellement contribué au partenariat, entre les enseignantes et les parents, encore moins entre les enseignantes et les éducatrices. À cet effet, nous avons précisé que le contexte actuel ne permettait pas

d'améliorer les perceptions des intervenants entre eux. Par dessus tout, il y a lieu d'affirmer que le temps consacré à l'élaboration du portfolio a contribué au développement de l'estime de soi des enfants, des parents et des éducatrices.

L'expérience vécue avec le portfolio comporte des limites de généralisation. Nous avons indiqué que le nombre de participants, le choix de ceux-ci et la période à laquelle avait eu lieu le projet pouvaient biaiser les résultats. L'actuelle réforme crée chez les enseignantes un stress et une surcharge de travail qui pourraient expliquer les nombreux refus. Malgré tout, nous croyons que le projet offre des pistes intéressantes à explorer, particulièrement en ce qui concerne l'élaboration et l'implantation du portfolio dans le milieu des CPE, l'importance du soutien aux éducatrices et la concertation entre les éducatrices et les enseignantes. Il faut garder en mémoire que toutes ces démarches visent essentiellement le développement harmonieux et l'épanouissement de l'enfant dans ses différents milieux de vie.

BIBLIOGRAPHIE

- Aguilar, L. (2001). *Le jeu dramatique au jardin d'enfants*. Montréal : livrexpressao. 199 pages.
- Allal, L., Wegmuller, E., Bonaiti, D. & Cochet, K. (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. *Mesure et évaluation en éducation*, 20, 5-31.
- Akkari A. (1999). Participation des parents au processus de scolarisation : recherches, modèles d'action et débats théoriques. *Journal of Education Thought*, Vol. 33, No.3 December.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Bagley, D.M. (1995). Supporting families during the transition into kindergarten. *Day Care and early Éducation* 22 (3): 24-27.
- Baillargeon, M. (1989), Il était deux fois : l'évolution de l'éducation préscolaire au Québec. *Revue internationale de l'enfance préscolaire*, 21 (1), 50-58.
- Beaudoin, C. (1998). Programme : collaboration parent-éducatrice de service de garde et place des parents à la garderie : recherche-action évaluative. Mémoire de maîtrise, Sainte-Foy, Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique, psychopédagogie et technologie éducative, 131 p.
- Bégin, G., Dion, M., Couturier, J., Dorval, M. (1988). Statuts sociométriques et compétences sociales à la maternelle : perspectives des pairs, des enseignants, des parents et de l'enfant lui-même. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 15, (2), 107-132.
- Bélanger, J., Laurendeau, M.-C., Kishchuck, N., Desjardins, N. et Carignan, P. (1994). Parents et garderie : approche intégrée de soutien à l'interaction. *Revue québécoise de psychologie*, vol.15, no. 2.
- Bernier, J. (1994). L'école et la famille se rapprochent, les enfants s' « accrochent ». *Vie pédagogique* 89.mai-juin.
- Betsalel Presser, R., Lavoie, C. & Jacques, M. (1989). Les enfants de maternelle provenant des services de garde : perceptions des éducatrices à leur égard. *Revue des sciences de l'éducation*, 15 (3), 399-432.
- Betsalel Presser, R., Baillargeon, M., Romano-White, D. & Vineberg-Jacobs, E., (1989). La qualité de la garderie affecte-t-elle la transition de l'enfant vers la maternelle? *Apprentissage et Socialisation*, 12 (4), 227-237

- Bonnet, J. & Strayer, F.(2000). Concordance dans le dépistage des enfants à risque pour les difficultés d'adaptation en milieu préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation, vol XXVI, no1*, 55-74.
- Bouchard, C. (1981). Perspectives écologiques de la relation parent(s)-enfant : des compétences parentales aux compétences environnementales. *Apprentissage et Socialisation, 4 (1)*, 4-23
- Bouchard, J-M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. In R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin, *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble!* (pp19-35) Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bouchard, J-M. (1999). Famille et savoirs à partager : des intentions à l'action. *Apprentissage et socialisation*, vol.19, no. 2
- Bouchard, J-M.& Pelchat, D. (1996) Les relations parents et intervenants : perspectives théoriques. *Apprentissages et Socialisation*, Vol.17, no.1, 2,
- Bouchard, J-M.Talbot, L., Pelchat, D.& Boudreault, P. (1996) Les parents et les intervenants : où en sont leurs relations. *Apprentissages et Socialisation*, Vol.17, no.3.
- Bouchard, S. & Cyr C. (1998). *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Boutin, G. (1997), *L'entretien de recherche qualitatif*, Québec : Presses de l'université du Québec
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of human development: experiments by nature and desing. Cambridge, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1997). L'évolution de la famille dans un monde en mutation. Dans Tarabulsy, G.M. et Tessier, R.,. *Enfance et famille, contextes et développement*. Québec. Presses de l'Université du Québec. p.12-29.
- Bronfenbrenner, U. (2000). *Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain*, Dans Crahay, M. et Lafontaine, D. *L'art et la science de l'enseignement*. Belgique. Les éditions Labor.
- Brouillette, C. (1999). Responsable de l'implantation du programme Jouer c'est magique dans les Centres de la petite enfance à l'association 04-17.
- Chanlat, J.-F. (2001). Mode de gestion, temps de travail et organisation. Dans St-Jarre, C. Dupuy-Walker, L. (2001), *Le temps en éducation regards multiples*. Presse de l'université du Québec. Ste-Foy. 434 pages

- Chalifour, J.(1985). L'évaluation d'une entrevue : grille d'analyse et modalités d'utilisation. *Revue Service sociale*, vol. 34, n 1.
- Cloutier, R. (1984). *La garderie ou la maternelle, quelle différence pour l'enfant ?* Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de recherche social, Québec :école de psychologie, Université Laval, 40 p.
- Cloutier, R. (1987). La garderie ou la maternelle sont-elles différentes pour l'enfant ?. *Revue des sciences de l'éducation* , vol XIII, no. 1, 84-123 p.
- Cloutier, R. (1994). L'apprentissage : au centre des relations entre l'école et la famille. *Vie pédagogique*, 89, mai-juin, 20-22.
- Comeau, J., Salomon, A., (1994). Dans During, P., *Relations école-famille, difficultés d'une coopération*, Éducation et famille. Bruxelles, Université De Boeck.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action. Avis de la Ministre. Gouvernement du Québec.
- Deslandes, R. (1999) Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de 3 cadres conceptuels, *La revue internationale de l'éducation familiale, famille et école*, vol3, no 1 et 2 p.31- 49.
- Deslauriers, J.P. et Mayer, R. (2000). L'observation directe. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et collaborateur (dir.) *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaétan Morin, Éditeur ltée.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American journal of education*, 100, no 1, 20-46.
- Derycke, M.(2000). La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique. *Revue Française de pédagogie*, no 132, 23-32.
- Dunst, C.J., Johanson, C., Rounds T., Trivette, C.M., & Hamby, D. (1992). Characteristic of parent-professionnal partnerships. In S. L. Christenson and J.C. Conoley (Eds), *Home-school collaboration: Enhancing children,s academis and social compétence* (pp 157-174). Maryland: The national Association of school Psychologists.
- Durning, P. (1995). Éducation familiale, acteurs, processus et enjeux. Paris : PUF.
- Epstein, J.L. (1996). Family-school links: How do they affect educational outcomes? In A. Booth and J. Dunn (Eds.), *Family-School Links: How do they affect educational outcomes?* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Farr, R. Tone, B., adaptée par Jalbert, P. (1998). *Le portfolio : Au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal : Les éditions de la Chenelière inc.
- Ferris, M.D., (1993). *L'éducation des enfants une démarche positive*. Ontario : L'Institut des technologies télématiques.
- Francis, V. (1999). L'information écrite aux parents d'élèves d'école maternelle : types de messages, identité des supports et rôles de l'information, *La revue internationale de l'éducation familiale, famille et école*, vol 3, no 1 et 2.
- Guandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to early Childhood Education. *Young Children*. novembre 4-12.
- Garbarino, J (1992). *Children and Families in the social environment* (2^e édition): New-york: Aldine De Gruyter.
- Gillain, M.A. (1996). Les écoles de Reggio Emilia : des écoles basées sur la puissance de la relation. *Revue préscolaire*, 3, 5-8.
- Godin, F. (Mai, 1985). Observer nos enfants. *La revue Petit à Petit*. 4-6.
- Goupil, G. (1997). *Communications et relation entre l'école et la famille*. Québec : Les éditions de la Chenelière inc.
- Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossiers d'apprentissage*. Québec : Les éditions de la Chenelière inc.
- Goupil, G., Pallascio, M .C. & Petit, É.L. (1998). Le portfolio : un pas vers une évaluation plus «authentique» orientée vers l'acquisition de compétences. *Revue Québécoise de Psychologie*.
- Gouvernement du Québec (1997b, article 1). Les lois et règlements sur les services de garde à l'enfance.
- Grosso, H. (2000), Documents de classes : le portfolio en classe de langue. *Le Nouvel Éducateur*, no 116, 14-15.
- Hamel, M. (1995). *Les faits et théories qui soutiennent les interventions éducatives au préscolaire* Dans Royer, N. (1995). Éducation et intervention au préscolaire. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Hendrick, J. (1993). *L'enfant une approche globale pour son développement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- High/Scope Edicationnal Research Foundation. (1992) *High/Scope Child Observation record for Ages 2 ½ - 6*. Ypsilanti, High/Scope press.
- Hohmann, M., Weikart, P., D., Bourgeon, L. et Proulx, M. (2000). *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Howe, A. Neufeld, T. Anderson, C.(2000). Tisser des relations avec les écoles et les conseils scolaires. *Intéraction : Publication de la Fédération Canadienne des services de garde à l'enfance*. Vol. 13, no4. Hiver.
- Howes, C. Phillipsen, L. C. et Peinsner-Feinberg, E. (2000) The Consistency of Perceived teacher-Child Relationships Between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology*, Vol. 28, No. 3.
- Jacques, M. (1989). Socialisation de l'enfant de famille immigrante: l'importance de la communication famille-garderie. *Apprentissage et socialisation*, 12, 4, p. 217-223.
- Jacques, M., et Baillargeon, M., Analyse écologique des services préscolaires oeuvrant en milieux défavorisés, dans Tochon, F.-V. (1997), *Éduquer avant l'école*, Montréal/Bruxelles : Presses de l'université de Montréal/ DeBoeuf.
- Jacques et Deslandes (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans *Comprendre la famille : Actes du 6^e symposium de la recherche sur la famille*. Trois-Rivières : Presses de l'Université du Québec.
- Jalbert, P. (1997). Le portfolio : au service de l'apprentissage et de l'évaluation. *Vie pédagogique*, 103, 31-33.
- Jalbert, P. (1998). Le «portfolio» : une autre façon d'évaluer les apprentissages. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Jewett, J., Tertell, L., King-T., M., Parker, D. et al (1998)Four early childhood teachers reflect on helpind children with spezial needs make the transition to kindergarten. *The élémentaire School Journal*. Vol 98, no4. 329-338.
- Joncas, M. (1997). Continuité éducative et adaptation de l'enfant en maternelle. *Revue préscolaire*, vol 35, no3, 17-20.
- La Borderie, R. (1998), *lexique de l'éducation*, 128. Édition Nathan, Paris.
- Landry, C ., Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (1996). Du discours politique à celui des acteurs. Le partenariat en éducation, une notion en construction. *Apprentissage et socialisation*, Vol.17, no.3.

- Larousse, (1998). *Le petit Larousse illustré*. Les éditions françaises, Paris.
- L'Écuyer (1989) L'Écuyer, R. (1989) L'analyse de contenu, *Recherches qualitatives*, vol 1. p51-80
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2ième édition Mtl : Guérin
- Mayer et St-Jacques (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et collaborateur (dir.) *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaétan Morin, Éditeur ltée.
- Mayer et St-Jacques (2000). Le questionnaire. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et collaborateur (dir.) *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaétan Morin, Éditeur ltée.
- Meier, D. & Schafran, A. (1999). Strengthening the Preschool-to-Kindergarten Transition: A community collaborates. *Young Children*. May.
- Mérini, C.(1998). Le partenariat en France à la croisée des chemins entre « ajustements » et « possibles ». *Cahier de la recherche en éducation*. Vol.5, no.1.
- Ministère de l'Éducation (1982a). *L'actualisation du programme à travers l'intervention*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1982b). *La participation des parents au préscolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1982c). *L'observation de l'enfant au préscolaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997). *Le programme d'éducation préscolaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et éducation primaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance (1997) *Le programme éducatif des centres de la petite enfance*. Québec : Les publications du Québec.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance (1998). *Jouer, c'est magique. Programme favorisant le développement global des enfants*. Tomes 1 et 2. Québec : Les publications du Québec.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance (1999) *Lois et règlements des centres de la petite enfance*. Québec : Les publications du Québec.

- Ministère de la Famille et de l'Enfance (2001) *Situation actuelle des centres de la petite enfance*. Québec : Les publications du Québec.
- Miron, J.M. (1996). La partage du pouvoir entre intervenants, éducatrices et parents dans le cadre d'une recherche émergente : enjeux et stratégies. *Apprentissage et Socialisation*, 17 (2), 49-59.
- Miron, J.M. (1998). La compétence parentale : Une pratique réflexive. *Journal of Educational Thought*, 32 (1), 21-41.
- Miron, J.-M. (1999). La narration réflexive de cas vécus en formation parentale *La revue internationale de l'éducation familiale, famille et école*, vol3, no 1 et 2 p.111 à 121.
- Miron, J.M. (2001). Le parent comme éducateur : vers de nouveaux modèles de la relation parents/milieus éducatifs. Dans G.L.C. Lemoyne (dir.), *L'éducation au tournant du millénaire* (pp243-256). Montréal, QC :Publication de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Miron, J.M. (2003, à paraître) L'organisation québécoise des services éducatifs au préscolaire :défis et enjeux. Dans N. Royer (dir.). *Le monde du préscolaire*. Montréal, Qc : Gaétan Morin.
- Miron, J.M.& Tochon, F.V. (2003, à paraître) La scientificité des recherches qualitatives centrées sur l'expérience humaine. Dans F.V. Tochon et J.M. Miron (dirs) *Récits d'expérience sur les relations entre la famille et le centre de la petite enfance* (41-60). Sherbrooke.Qc. CRP
- Montessori, M. (1966). *L'enfant*, Bruges, Desclée de Brouwer.
- Moran,C., Royer, É., Bitadeau, I. et Moisan, S.(1999). L'école : lieu d'apprentissage et de socialisation, mais pas l'unique acteur. *Apprentissage et socialisation*, vol 19, no. 2.
- Morency, L. & Bordeleau, C. (1995). Pygmalion dans les garderies : Une description de la nature des attentes que les éducatrices peuvent entretenir à l'égard des enfants, *Revue des sciences de l'Éducation*, Vol. XXI, no 3, 561-580.
- Morin, J. (2002). *La maternelle : histoire, fondement, pratiques*. Montréal : Les Éditions Gaétan Morin.
- Muccheili, R. (1984) *L'observation psychologique et psychosociologique*, Paris : Édition entreprise Moderne.

- Mucchielli, R. (1986) Analyse et liberté, Théorie et pratique de l'analyse phénoméno-structurale. Issy-Les-Moulineux, France : Éditions EAP.
- Normand-Guérrette, D. (1997). De la maison à l'école : Une transition pour les enfants, un partenariat pour les parents et les enseignants. *Psychologie préventive*. 29, 20-30.
- Normand-Guérrette, D. (2002). Démarche d'intervention préventive expérimentée par les parents d'enfants de maternelle travaillant en partenariat avec les enseignants. Dans Comprendre la famille : Actes du 6^e symposium de la recherche sur la famille. Trois-Rivières : Presses de l'Université du Québec.
- Palacio-Quintin, E. et Coderre, R. (1999). *Les services de garde à l'enfance : influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant*. Rapport du groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille, présenté au Conseil québécois de la recherche sociale. Université du Québec à Trois-Rivières : Département de psychologie.
- Paulson, F.L. et Paulson, P.R. (1990). How Do Portfolios Measure Up? A cognitive Model For Assessing Portfolios. Document ERIC ED 324 329.
- Pianta, R.C. & Kraft-Sayre, M. (1999). « Parents' observations about their Children's transitions to Kindergarten ». *Young Children*, 54(3), p.47-52.
- Pike, K. & Salend, S.J. (1995). Authentic Assessment Strategies. *Teaching Exceptional Children*, 28, 15 – 20.
- Poisson, M.C. & Sarrasin, L. (1998). *A la maternelle...voir grand*. Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.
- Poupart, Deslauriers, Froulx, Laperrière, Mayer, Pires, (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gaétan Morin.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H (1997). *L'éducation postmoderne*, Paris : PUF.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H (1997). Les relations famille-école : Un point de vue partenarial, dans Tochon, F.V. *Éduquer avant l'école*, Montréal/Bruxelle : PUF, De Boeck.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H (2000). *Le parent éducateur*. Paris : PUF.
- Provost, M. Alain, M., Leroux, Y. & Lussier, Y. (1997) *Guide de présentation d'un rapport de recherche*. Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières : Les Éditions SMG.

- Ramey, et Ramey, (1999). « Beginning school for children at risk », dans R »C » Pianta et M.J. Cox (dir), *The transition to Kindergarten*, Baltimore, Paul Brookes, p.217-252.
- Raymond, S., Pagé, P., Jacques, M. & Baillargeon, M. (1999). Le ratio en maternelle : questionnements sur sa relation avec l'intervention de l'enseignante et le développement de l'enfant. *Revue préscolaire*. 37. 4-6.
- Rimm-Kaufman et Pianta, (2000). 2 An ecological perspective on the transition to kindergarten : A theoretical framework to guide empirical research », *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), p.491-511.
- Rocque, S.(1999). *L'écologie de l'éducation : assises d'une pédagogie du succès*. Montréal Guérin éditeur Ltée.
- Rougier, B. (1999). *Jamais sans famille*. France : Les Éditions Erès.
- Roy, J. (1994). Regard sur la situation actuelle et attentes, du côté des parents : relations délicates et attentes multiples. *Vie pédagogique*, 89, mai-juin, 23-25.
- Savoie-Zajc, L. dans Gauthier (1998), *Recherche sociale*. Montréal : Gaétan Morin.
- St-Laurent, L., Giasson, J., Royer, E. (1990). Stabilité affective et rendement scolaire. *Vie pédagogique*, 68, septembre-octobre, 37-40.
- Tochon, F.V. (1997). *Éduquer avant l'école*. Montréal/Bruxelles : Presses de l'université de Montréal.
- Tonchon, F.V. (2001). Orientation réflexive et sens communautaire à l'arrivée d'une période troublante, Etats-Unis : Carrefours de l'éducation, University of Wisconsin-Madison.
- Tochon et Miron (2000). *Parents responsables*. Sherbrooke : Les Éditions du CRP.
- St.James, S. (1998). Le portfolio : un levier pour l'amélioration de l'enseignement, *Mesure et évaluation*, vol. 21, no 2, 65-84.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1990). *L'observation des jeunes enfants*. Paris : ESF.
- Weiss, J. (1998). L'évaluation par le portfolio, présentation de la thématique. *Mesure et évaluation en éducation*, 20, 1-3.
- Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue Française de pédagogie*, no 132, juillet-août-septembre, 11-22.

APPENDICE A

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

septembre, 2000

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DESTINÉ AUX PARENTS OU TUTEURS

Madame, Monsieur,

Par la présente, nous sollicitons votre participation à une étude sur l'utilisation du portfolio comme outil favorisant le partenariat et la continuité éducative au préscolaire. Cette recherche est réalisée par Mme Linda Cormier dans le cadre d'une Maîtrise en éducation. Les étapes et les exigences du projet vous sont présentées dans un document complémentaire. La nature du projet fait en sorte que tous les enfants du groupe des quatre et cinq ans participeront à l'élaboration d'un portfolio. Le portfolio est un outil qui consiste à sélectionner des réalisations démontrant la démarche d'apprentissage de l'enfant (Goupil, G. 2000). Cette sélection d'œuvres s'effectue avec ou sans l'éducatrice et peut être apportée à la maison afin de constater les progrès et défis réalisés. L'enfant garde en mémoire le souvenir de son succès, le portfolio contribue à ce qu'il acquiert la conscience de sa valeur personnelle.

Votre participation ainsi que celle de l'éducatrice du groupe de votre enfant sera sollicitée. C'est tout au long de l'année 2000-2001 que l'expérimentation se fera. Les enfants participants doivent fréquenter un Centre en installation qui applique le nouveau programme éducatif. Le nombre de Centre à la petite enfance sélectionné est de deux soit : un Centre en milieu urbain et un Centre en milieu rural.

Afin que votre enfant puisse participer à ce projet, nous vous demandons de bien vouloir remplir le formulaire d'autorisation. Vous aurez besoin d'allouer trente minutes à la fin du processus en acceptant de participer à une entrevue. L'éducatrice ainsi que l'enseignante de votre enfant auront à remplir un questionnaire sur le partenariat et la continuité.

Nous assurons que votre nom n'apparaîtra sur aucun document de la recherche, seuls les résultats des groupes sélectionnés seront présentés. Les questionnaires et entrevues seront conservés avec un code de référence et le formulaire d'autorisation conservé séparément.

Une fois autorisé, veuillez insérer le formulaire dans l'enveloppe et la remettre à la personne qui vous l'a remise. Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration.

J'ai pris connaissance des principaux objectifs de la présente étude : Le portfolio : pour favoriser la continuité et le partenariat entre la famille, le service de garde et l'école, qu'effectue Mme Linda Cormier. Par conséquent, j'accepte volontairement que moi et mon enfant : _____, y participions.

Nom de la ou du répondant
en lettres moulées

Signature de la ou du répondant

Signature de la responsable de l'étude :

Linda Cormier, étudiante
Maîtrise en éducation, UQTR

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DESTINÉ AUX ÉDUCATRICES

Madame, Monsieur,

Par la présente, nous sollicitons votre participation à une étude sur l'utilisation du portfolio comme outil favorisant le partenariat et la continuité éducative au préscolaire. Cette recherche est réalisée par Mme Linda Cormier dans le cadre d'une Maîtrise en éducation. Les étapes et les exigences du projet vous sont présentées dans un document complémentaire. La nature du projet fait en sorte que tous les enfants du groupe des quatre et cinq ans participeront à l'élaboration d'un portfolio. Le portfolio est un outil qui consiste à sélectionner des réalisations démontrant la démarche d'apprentissage de l'enfant (Goupil, G. 2000). Cette sélection d'œuvres s'effectue avec ou sans l'éducatrice et peut être apportée à la maison afin de constater les progrès et défis réalisés. L'enfant garde en mémoire le souvenir de son succès, le portfolio contribue à ce qu'il acquiert la conscience de sa valeur personnelle.

Votre participation ainsi que celle de l'éducatrice du groupe de votre enfant sera sollicitée. C'est tout au long de l'année 2000-2001 que l'expérimentation se fera. Les enfants participants doivent fréquenter un Centre en installation qui applique le nouveau programme éducatif. Le nombre de Centre à la petite enfance sélectionné est de deux soit : un Centre en milieu urbain et un Centre en milieu rural.

Afin que vous puissiez participer à ce projet, nous vous demandons de bien vouloir remplir le formulaire d'autorisation. Vous aurez besoin d'allouer trente minutes à la fin du processus en acceptant de participer à un questionnaire.

Nous assurons que votre nom n'apparaîtra sur aucun document de la recherche, seuls les résultats des groupes sélectionnés seront présentés. Les questionnaires et entrevues seront conservés avec un code de référence et le formulaire d'autorisation conservé séparément.

Une fois autorisé, veuillez insérer le formulaire dans l'enveloppe et la remettre à la personne qui vous l'a remise. Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration.

J'ai pris connaissance des principaux objectifs de la présente étude : Le portfolio : pour favoriser la continuité et le partenariat entre la famille, le service de garde et l'école, qu'effectue Mme Linda Cormier. Par conséquent, j'accepte volontairement d'y participer : _____.

Nom de la ou du répondant
en lettres moulées

Signature de la ou du répondant

Signature de la responsable de l'étude :

Linda Cormier, étudiante
Maîtrise en éducation, UQTR

APPENDICE B

OUTILS CRÉÉS POUR LE PORTFOLIO

La démarche réalisée pour l'élaboration du portfolio

La présentation aux éducatrices et aux parents

Une rencontre a eu lieu afin d'expliquer le portfolio et le déroulement de l'expérimentation. Une synthèse du projet leur a été remise. La rencontre avec les parents a eu lieu dans l'un des milieux en même temps que la rencontre annuelle d'information, soit en septembre. Dans l'autre milieu, nous avons accueilli les parents individuellement de 15h30 à 17h30 en leur expliquant le projet et en répondant à leurs questions. Tous les parents ont donné leur autorisation.

La préparation du groupe

Les enfants ont été rencontrés pendant un avant-midi. Lors de cette rencontre, nous avons expliqué le projet. Nous leur avons parlé du portfolio et des activités qui seraient réalisées. Nous leur avons remis une boîte de classement 9X12X3 pouces ouvert à l'avant et leur avons demandé de la décorer. Ils ont aussi réalisé un dessin les représentant pour l'insérer à leur cartable appelé le portfolio. Nous leur avons indiqué l'importance d'écrire leur nom, la date et que parfois l'éducatrice poserait des questions sur l'histoire de leur dessin afin de garder des traces.

La cueillette des œuvres

La cueillette des œuvres durait environ trois mois. Pendant cette période, les enfants ramassaient des dessins, des bricolages et les éducatrices prenaient des photos. Des documents étaient fournis par la chercheur et servaient à enrichir des thèmes comme par exemple un dessin à réaliser suite à une sortie, une feuille sur laquelle l'enfant dessinait un spectacle ou une fête. Des questions étaient posées aux enfants: «Que désires-tu pour Noël?», et l'enfant devait découper ce qu'il voulait dans des revues. Le tout était cumulé dans la boîte de classement identifiée par l'enfant lui-même.

La sélection

Les périodes de sélection duraient environ trois heures et les enfants fonctionnaient en ateliers. La chercheuse s'occupait du bon fonctionnement du groupe tout en rencontrant individuellement les enfants pour identifier les œuvres qu'ils désiraient conserver et les raisons qui motivaient leurs choix. Pendant ce temps, l'éducatrice du groupe rencontrait d'autres enfants tour à tour pour discuter de différents sujets comme de ses moments préférés au CPE, des aires de jeux qu'ils aiment, des progrès réalisés, d'un défi qu'ils aimeraient relever...

La remise aux parents

Une fois la sélection terminée, les portfolios étaient remis aux parents par l'enfant. Un questionnaire était joint pour leur permettre de faire un retour sur les œuvres

sélectionnées. À l'aide d'un questionnaire, les parents pouvaient émettre des commentaires et poser des questions à l'éducatrice. La remise finale a eu lieu au mois de juillet. L'activité s'est déroulée au CPE mais de façon différente d'un milieu à l'autre. Le premier milieu a organisé une fête où les enfants soupaient au CPE avec leur éducatrice. Dans leur local, chacun avait préparé un petit coin : une grande feuille posée sur la table que l'enfant décorait et sur laquelle il inscrivait son nom. Finalement, il y déposait son portfolio. Les parents sont arrivés vers 18h00 et ont été accueillis par leurs enfants. Ceux-ci leur remettaient un verre de moult de pommes et les invitaient à se rendre à leur table pour échanger sur le contenu du portfolio. L'Éducatrice passait à chacune des tables et répondait aux questions tout en apportant des précisions sur le développement et le fonctionnement de l'enfant au CPE. À la fin de cette rencontre, des photos étaient prises avec les enfants. Cette rencontre a duré environ une heure. Pour le deuxième milieu, la même préparation a été faite, sauf que les enfants accueillaient leurs parents lors du départ un vendredi soir entre 16h00 et 18h00. À ce moment, les enfants invitaient leurs parents avec un verre de moult de pommes et se rendaient à la salle à dîner du CPE et regardaient avec leurs parents leur portfolio. Les parents conservaient le portfolio jusqu'à la remise à l'enseignante de la maternelle.

Exemple de canevas

Page couverture :

Identification du prénom de l'enfant, du groupe, de l'éducatrice

Une pensée éducative soutenant l'éducation préscolaire.

Un dessin ou autre, réalisé par l'enfant, qui rend la présentation agréable.

Table des matières

La table des matières présente les différentes sections du portfolio et doit aussi inclure un court texte de présentation générale du portfolio. Ainsi les parents peuvent mieux comprendre le but poursuivi et la démarche qui sera effectuée tout au long de l'année. Pour donner une bonne vue d'ensemble, elle doit être présentée sur une seule page.

La section des documents du CPE

Une synthèse du programme éducatif (principes de base, ...)

Les thèmes, l'horaire type ou autres qui permettraient de comprendre les expériences vécues au CPE.

Cette section est présentée soit au début ou à la fin du portfolio. Les documents insérés doivent être très brefs car trop d'information peut décourager et faire en sorte que les gens ne les lisent pas.

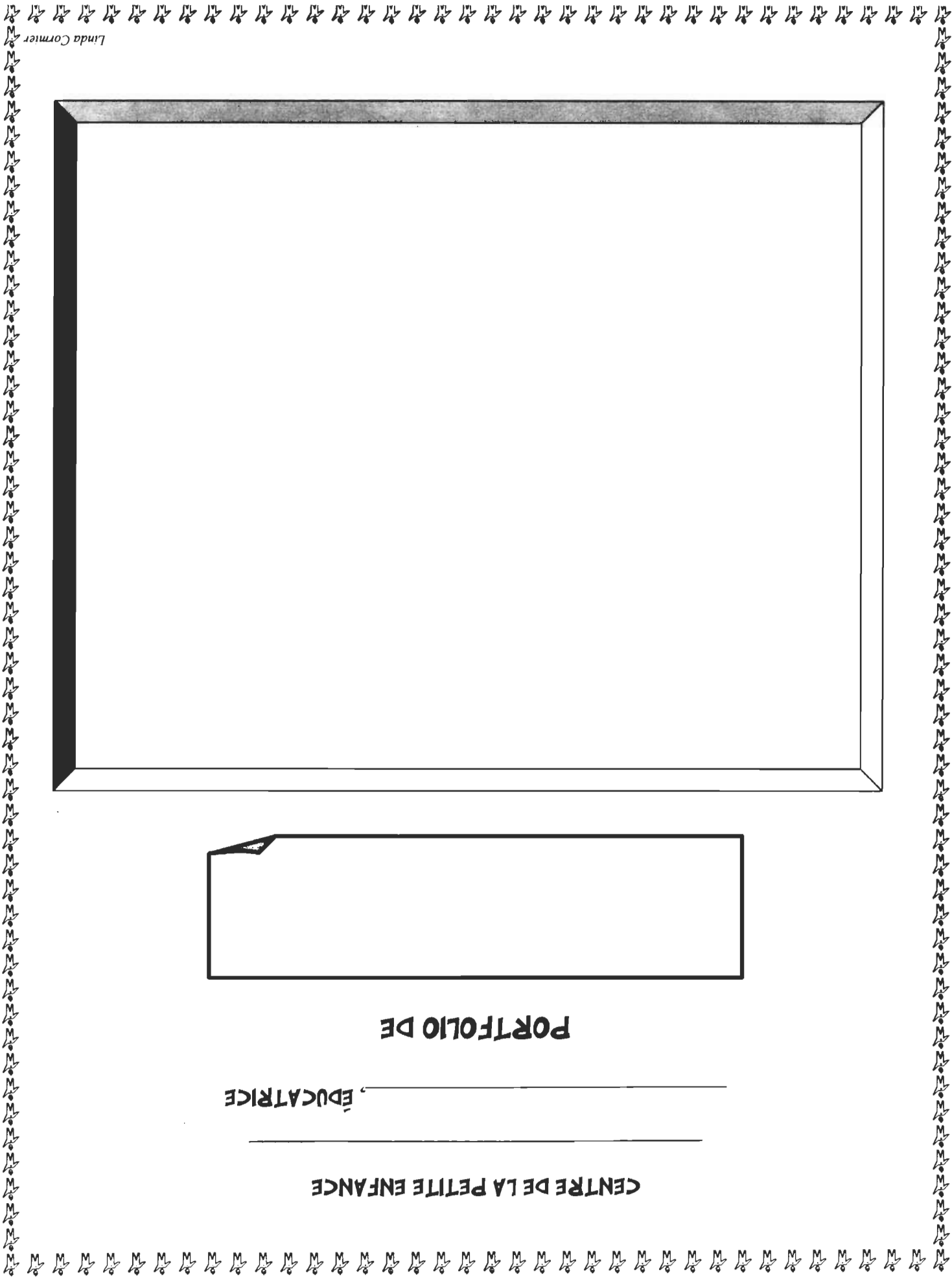
La section de présentation de l'enfant

Cette section présente l'enfant dans ses différents milieux de vie : à la maison, avec ses grands-parents, au CPE ... Elle peut aussi inclure des photos, sélectionnées et commentées par l'enfant comme par exemple la photo du groupe, d'une activité, d'une sortie ou de son sport préféré. Elle met en valeur ses habiletés particulières.

La section des apprentissages

Au préscolaire nous proposons trois sélections: la première très tôt, en début d'année, pour relever les habiletés de base et pour situer les parents sur cet outil, la seconde en février et la troisième en juin. Pour chacune des périodes de sélection, des séparateurs sont insérés dans le portfolio afin de faciliter la consultation et mieux saisir l'évolution des enfants. De plus, il est possible d'intégrer au portfolio des éléments fournis par les différents intervenants, il faut cependant que ceux-ci soient identifiés, entre autres par des couleurs : (vert) les éléments produits par l'enfant, (jaune) les observations de l'éducatrice et les commentaires et observations des parents.

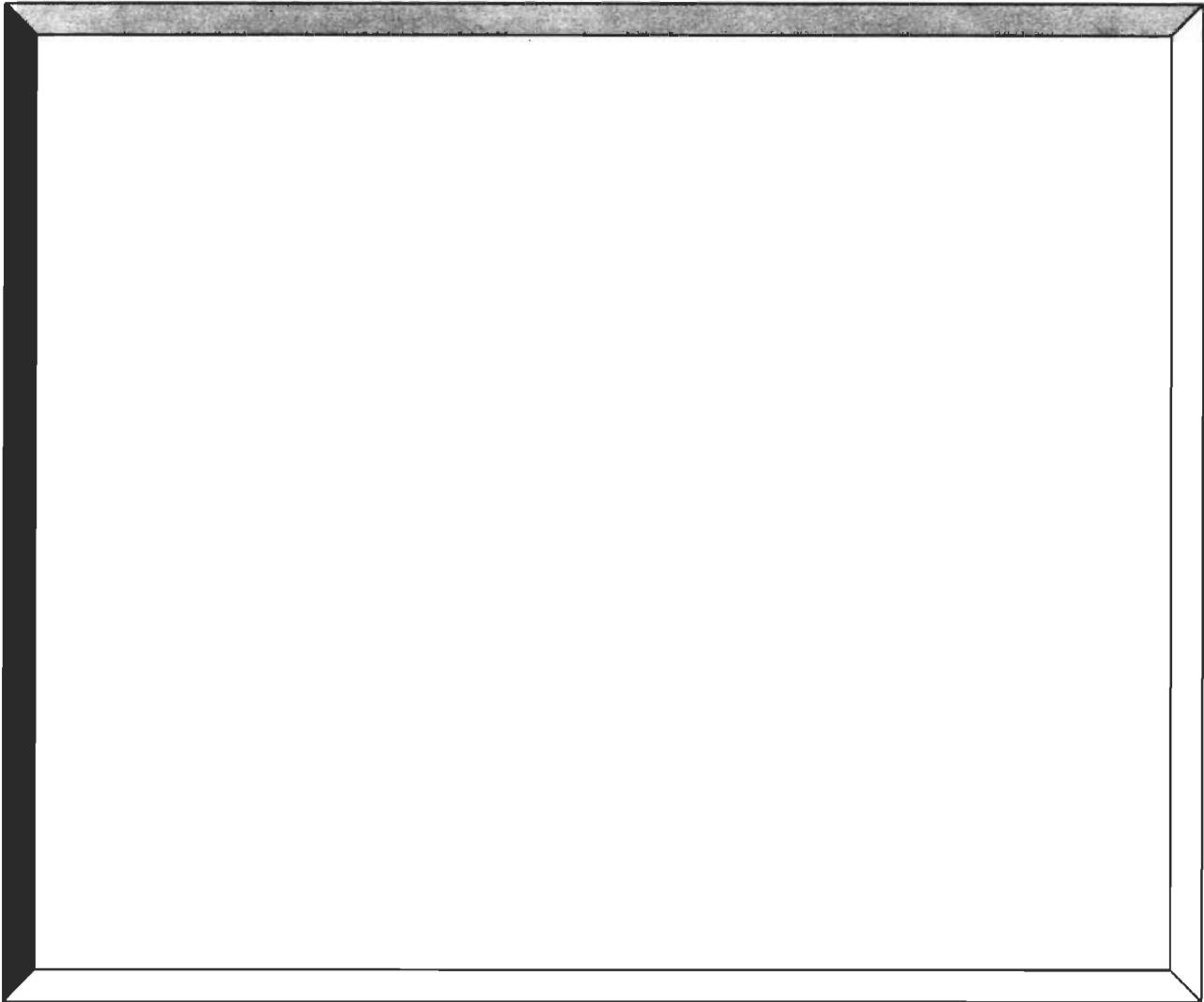
C'est à travers les activités courantes, c'est-à-dire dans un contexte naturel de jeu, que l'enfant réalise les œuvres. Cependant, l'éducatrice peut préparer des supports visuels afin d'alimenter la réflexion de l'enfant. Ceux-ci sont adaptés aux différentes périodes de l'année et rejoignent les sphères du développement mais toujours dans une approche globale.



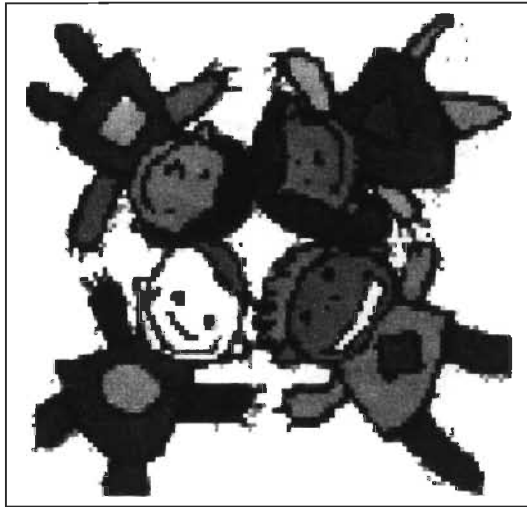
CENTRE DE LA PETITE ENFANCE

_____, ÉDUCATRICE

PORTFOLIO DE



ACTION ON POSE



LES OEUVRES DE L'ENFANT



Dessins d'enfants



Nom :

Date :

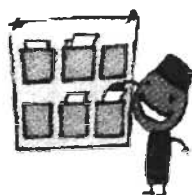
Je me dessine

Les images utilisées pour les documents du portfolio ont été prises sur le site *Le grand monde du préscolaire*.

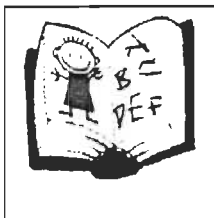


Par Linda Cormier

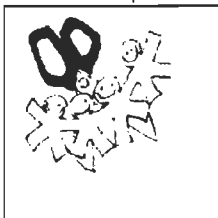
Mes choix d'ateliers :



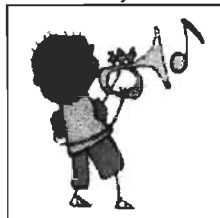
Aire de lecture



Aire Plastique



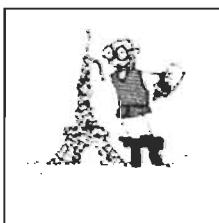
Aire des jeux sonores



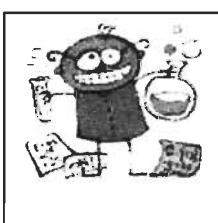
Aire des jeux de rôles



Aire des constructions



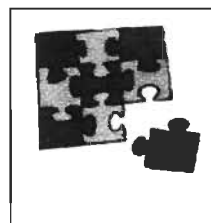
Aire des sciences



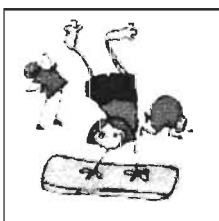
Aire de peinture



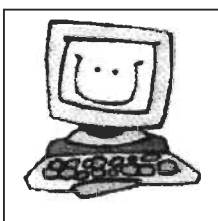
Aire des jeux de table



Aire des jeux moteurs



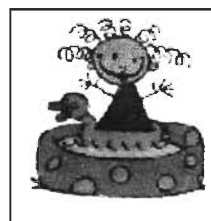
Aire de l'informatique




Aire des lettres et des chiffres

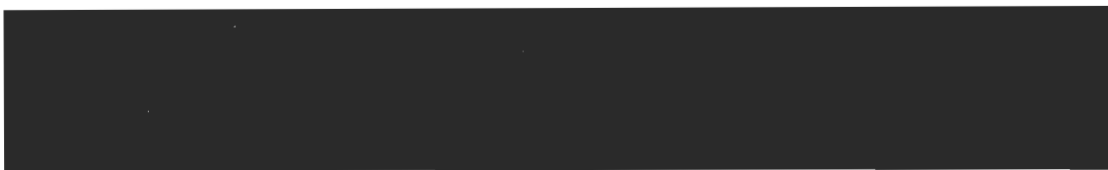


Aire de sable et eau



Autres

[illegible]



Nuages



Nuage de pluie



Flocon de neige



Partiellement nuageux



Jouer dans les flaques d'eau



Arc en ciel



Quelle température fait-il le jour de mon anniversaire : _____

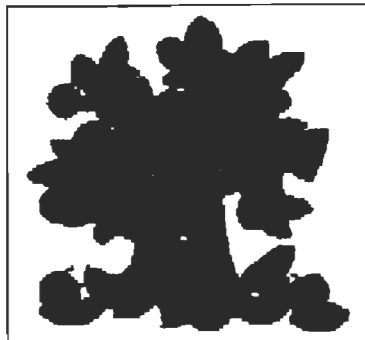
Première sélection



Grille d'appréciation des productions
avec les pictogrammes associés pour la sélection des
œuvres du portfolio

J'ai travaillé très fort	
J'aime faire cette activité	
Je le trouve beau	
C'est la première fois que je le réussis	

NOM :



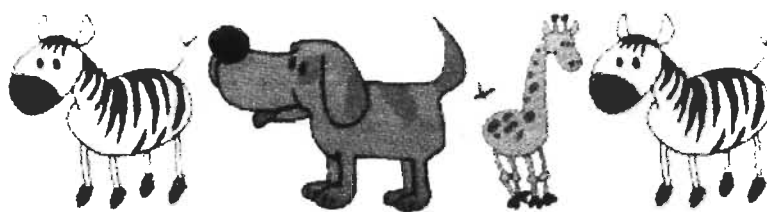
Un spectacle
Au Centre de la Petite enfance



NOM :



<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



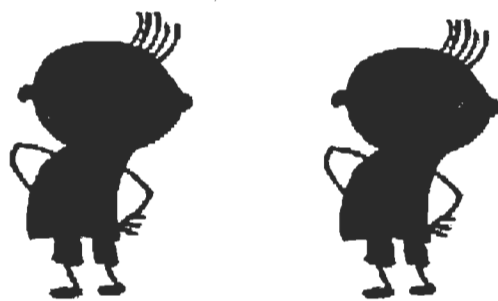
Je suis allé visiter les animaux : _____

Ma liste de cadeaux au Père Noël: _____



Je découpe ce que j'aimerais avoir pour NOËL

Deuxième sélection





J'OBSERVE ET JE RÉFLÉCHIS

NOM : _____ DATE : _____

LA PRODUCTION QUE JE PRÉFÈRE :

JE ME SUIS AMÉLIORÉ :

J'AIMERAIS BEAUCOUP RÉUSSIR :

NOM :

L'hiver





En caravane, allons à la cabane, Oh Hé Oh,
On n'est jamais de trop pour goûter au sirop,
Pour goûter au sirop d'éra_a_ble.

Nom : _____ Date : _____

Mes souvenirs de la sortie à la Cabane à sucre

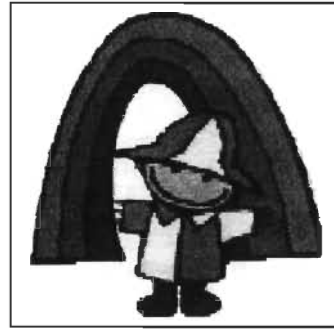
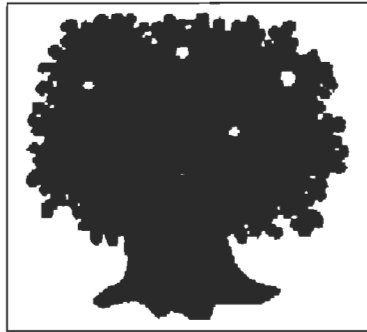
Ce que j'ai le plus aimé :

Ce que j'ai appris :

Ce que j'ai mangé :

--

NOM :

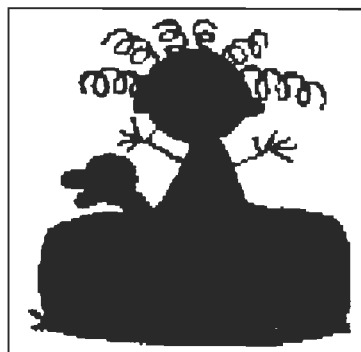


Troisième sélection



NOM :

L'été





Nom :

Voici ce que je veux faire pendant mes vacances d'été 2001 :

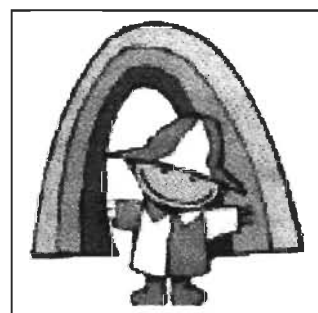
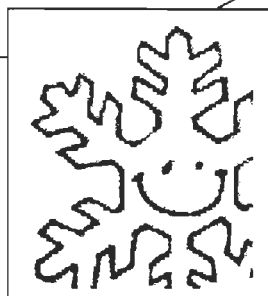
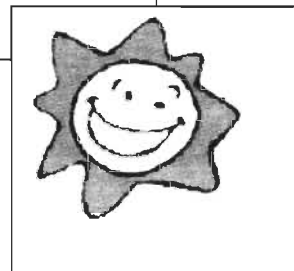
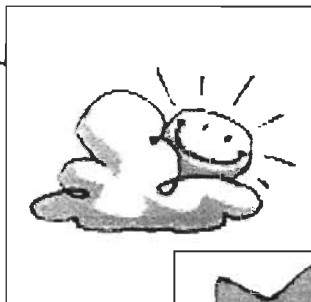
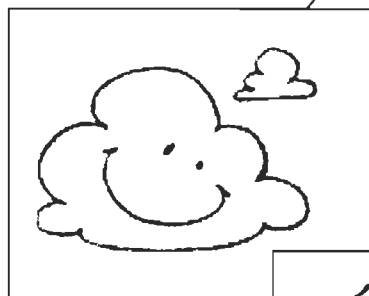


Voici comment j'aimerais que soient mon école, mon professeur de maternelle, mes amis :



Voici ce que je veux faire comme métier :

Quel temps!



Nom : _____



Vive les sorties avec les amis

Nom :

date :

Lieux :

QUESTIONNAIRES AUX PARENTS ET À L'ÉDUCATRICE





Papa maman, racontez-moi

Mes nuits à la maison

Je fais dodo avec :

Lorsque je me couche tard :

J'ai peur quand :

Je réagis :

Je rêve souvent à :

Lorsque je me réveille :

Parfois c'est long une nuit, surtout celle du Père Noël.



Le portfolio de votre enfant

Questionnaire aux parents : première sélection

Nom de mon enfant : _____

1. Mon enfant m'a présenté son portfolio et nous avons échangé _____

Oui +/- Non

☐ ☐ ☐

2. Mon enfant est fier de ce qu'il a fait _____

Oui +/- Non

☐ ☐ ☐

3. Mon enfant semble intéressé par cette démarche _____

Oui +/- Non

☐ ☐ ☐

4. L'information reçue est suffisante _____

Oui +/- Non

☐ ☐ ☐

5. J'aime cette façon de fonctionner _____

Oui +/- Non

☐ ☐ ☐

6. J'ai appris quelque chose de nouveau de mon enfant _____

Oui +/- Non

☐ ☐ ☐

7. J'ai des questions à poser à l'éducatrice _____

Signature : _____

Le portfolio de votre enfant

Questionnaire aux parents : deuxième sélection

Nom de mon enfant : _____

1. Je reconnais les forces de mon enfants à travers le portfolio Oui +/- Non
☐ ☐ ☐

2. Je cible des difficultés Oui +/- Non
☐ ☐ ☐

3. J'observe mon enfant lorsqu'il joue avec d'autres enfants : Oui +/- Non
☐ ☐ ☐

4. J'ai appris quelque chose de nouveau de mon enfant Oui +/- Non
☐ ☐ ☐

5. J'ai des questions à poser à l'enseignante

Signature :

Le portfolio de votre enfant

Questionnaire aux parents : troisième sélection

Nom de mon enfant : _____

1. J'ai observé des progressions : (au niveau de l'écrit par exemple)

2. Voici comment mon enfant travaille à la maison :

3. Mon enfant parle de l'école en ces termes :

4. J'ai des questions à poser à l'éducatrice pour l'entrée de mon enfant à la maternelle :

Signature : _____

Le portfolio de :_____

1. J'ai observé des progressions :

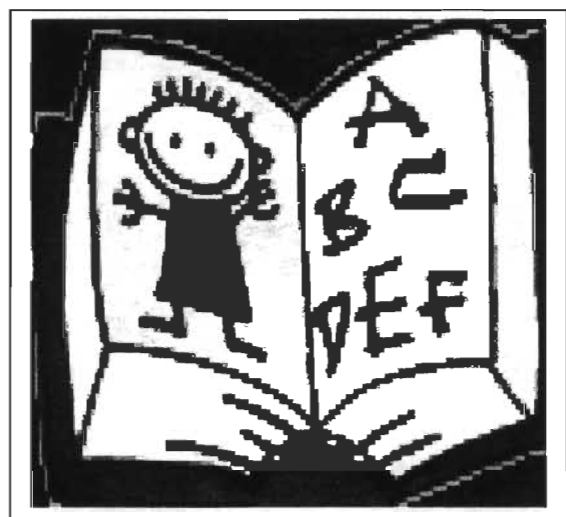
2. Il ou elle participe au bon fonctionnement en prenant des responsabilités :

3. Dans son groupe, il ou elle est reconnu(e)... :

4. IL ou elle parle de la maternelle en ces termes :

Signature de l'enseignante:_____

DOCUMENTS DU CENTRE DE LA PETITE ENFANCE



APPENDICE C
CORRESPONDANCE AUX PARTICIPANTS

Une année bien spéciale!

En effet, je vous invite à venir assister à la présentation du projet de maîtrise, impliquant le groupe d'âge de votre enfant au CPE «La petite sauterelle». Votre participation sera précieuse. Tout au long de l'année, votre enfant élaborera un portfolio lui permettant de prendre conscience de ses apprentissages. En collaborant, tous ensemble, vous pourrez être partenaires dans son cheminement. Par ce projet, je désire aussi assurer la continuité éducative entre votre CPE et la Maternelle que fréquentera votre enfant l'an prochain.

Je profiterai de cette rencontre pour vous présenter le portfolio et les implications de tous dans ce processus. C'est donc avec plaisir que j'espère vous rencontrer, mardi le 2000.

Cordialement vôtre

Linda Cormier,

Étudiante à la maîtrise

Sciences de l'éducation, spécialisation préscolaire

lundi, 16 octobre, 2000

Une année bien spéciale!

En effet, je vous invite à participer à un projet de maîtrise, impliquant le groupe d'âge de votre enfant, au CPE «Marie Lune». Tout au long de l'année, votre enfant élaborera un portfolio lui permettant de prendre conscience de ses apprentissages. En collaborant, tous ensemble, vous pourrez être partenaires dans son cheminement. Par ce projet, nous désirons aussi assurer la continuité éducative entre votre CPE et la Maternelle que fréquentera votre enfant l'an prochain.

Afin de bien cerner le rôle que tous auront à jouer dans cette aventure, il importe de définir davantage ce qu'est un portfolio. Ce dernier est un porte document contenant des traces des apprentissages des enfants, notamment : des dessins, des photos, des réflexions sur ses productions. Le portfolio est, non seulement un moyen qui permet de présenter l'enfant d'une façon authentique mais aussi, un moyen de tracer un portrait évolutif de chacun des enfants du groupe. Les productions démontrent ce qui est important pour l'enfant, ce qui le valorise et ce qu'il est fier de montrer aux autres.

Dans le portfolio de votre enfant, nous retrouverons des documents présentant le programme du CPE entre autres : les thèmes et les sorties. Nous retrouverons aussi en deuxième section, ses réalisations au CPE soit : des photographies, des dessins, des histoires inventées, des découpages et de l'enfilage. Ces dernières seront réalisées à travers les activités courantes de votre enfant, de façon à ce que cela soit significatif pour lui. Finalement, une dernière section présentera le vécu de l'enfant à la maison, comme

par exemple : une photographie choisie par l'enfant, ses activités courantes à la maison, son histoire préférée. Lors de la sélection des éléments nous vous indiquerons quand vous devrez fournir les oeuvres à votre éducatrice. Très peu de temps sera exigé.

Ayant la possibilité de voir les réalisations de l'enfant, nous pensons que l'enseignante de la maternelle pourra adapter plus rapidement ses interventions. L'originalité de cette recherche réside en partie dans le fait que l'enfant est au cœur de la démarche.

En novembre 2001, une entrevue sera effectuée auprès de cinq parents, sélectionnés au hasard. Cette entrevue, d'une durée d'environ 30 minutes, permettra de recueillir les commentaires des parents sur le portfolio.

Afin de pouvoir répondre à vos questions et recevoir votre autorisation, je serai présente à votre CPE _____, lorsque vous viendrez chercher votre enfant. C'est avec plaisir que je serai disponible pour échanger avec vous.

Linda Cormier, courriel : linda_cormier@uqtr.quebec.ca

Étudiante à la Maîtrise en sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

Le portfolio de votre enfant

L'histoire de ses apprentissages et de son vécu au Centre de la petite enfance

Chers parents,

Cette année, votre enfant construit un portfolio dans le but de témoigner de son vécu et de ses apprentissages au CPE. Tous ensemble, nous partagerons des petites perles de vie, des prises de vue, des pensées philosophiques et des productions de votre enfant. Le portfolio est donc une collection significative qui illustre les efforts, les réalisations, les progrès et, plus encore, le cheminement de votre enfant pendant toute l'année 2000-2001.

Ce document est précieux pour lui, pour vous et pour nous. Il se veut un outil pour favoriser l'estime de soi de l'enfant et nous permettre d'être partenaires dans son développement global et harmonieux. D'autre part, il assurera la continuité éducative.

Occasionnellement, vous contribuerez à tracer le portrait de votre enfant en choisissant des éléments significatifs de son vécu à la maison. Des documents vous appuieront dans cette démarche.

Votre enfant est unique et il est le premier agent de son développement, la réalisation du portfolio va dans ce sens. Mais son bien-être est une affaire d'équipe et nous sommes heureux d'y contribuer avec vous.

Partons à la découverte de votre enfant (Montessori, M.)

Éducatrice de votre enfant



À vous parents,

Voici des nouvelles du portfolio que nous élaborons avec votre enfant. Une première sélection a été faite. L'éducatrice a échangé avec votre enfant sur son vécu au CPE. Ensemble, ils ont regardé les dessins et les productions afin d'identifier ceux qui seraient conservés. Ils ont discuté des préférences au niveau des activités, de l'horaire et des ateliers. Le temps privilégié, passé avec votre enfant, a permis de recueillir des informations précieuses et, pour certains, d'ajuster les interventions.

À ce moment de l'expérimentation et au regard de la première sélection, il importe de vous transmettre une consigne afin d'atteindre les objectifs du projet. Lors des rencontres avec les enfants, nous avons constaté que plusieurs préféreraient conserver leurs plus belles œuvres pour les apporter à la maison et les montrer à leurs parents. Il semble qu'ils ont l'impression de perdre ce qu'ils mettent dans le portfolio. Donc, en attendant qu'ils prennent conscience du rôle de ce dernier, **nous vous demandons de garder précieusement les œuvres que votre enfant apportera afin de nous les retourner pour la prochaine sélection. Ainsi, le portfolio de votre enfant sera plus représentatif de son développement.**

La prochaine sélection se fera au mois de mars. Un petit mot vous sera envoyé pour nous retourner les œuvres recueillies.

Nous vous remercions, une fois de plus, de votre collaboration.

Éducatrice

Linda Cormier
Étudiante à la maîtrise



À vous parents,

La première partie du projet portfolio tire à sa fin. Bientôt, soit le 21 juin 2001, vous serez invités à consulter le portfolio final de votre enfant.

Nous vous demandons de nous retourner, dans les plus brefs délais, les œuvres que votre enfant a conservées tout au long de l'année. Ainsi, le portfolio de votre enfant sera plus représentatif de son développement.

De plus, il serait intéressant de joindre des photos de l'enfant dans son milieu. Il pourrait s'agir d'une photo de famille, de sa fête de cinq ans ou encore avec ses grands-parents. Le choix et le nombre est à votre discrétion. Ces photos seront insérées au portfolio.

Nous vous remercions, une fois de plus, de votre collaboration.
Au plaisir de se rencontrer lors de la soirée du 21 juin 2001 à : _____

Isabelle
Éducatrice

Linda
Étudiante à la maîtrise



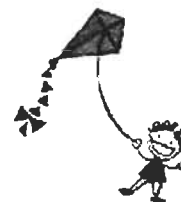
À vous parents,

La première partie du projet portfolio est terminée. Vous êtes donc invités par votre enfant à consulter le fruit de son année au CPE.

Pour ce faire, _____
votre enfant vous accueillera dans son local et prendra quelques minutes pour regarder avec vous son portfolio.

Cette remise sera la fin de la première étape du projet. Ainsi, le portfolio de votre enfant doit être conservé précieusement. Dès le début de sa maternelle votre enfant le présentera à son professeur. Celui-ci sera avisé de cette démarche. Par le fait même, vous devez m'indiquer l'école que votre enfant fréquentera. Si toutefois vous avez des questions vous pouvez me rejoindre : linda_cormier@uqtr.quebec.ca ou au 371-2878.

Je vous souhaite un automne rempli de bons moments avec votre enfant. À ce dernier, je souhaite bonne route dans le monde scolaire et



qu'il conserve toute cette fierté au regard de ses réalisations.

Merci à vous tous pour votre précieuse collaboration.

Linda Cormier
Étudiante à la maîtrise



À vous parents,

Un dernier petit mot pour vous remercier, vous et votre enfant, de votre précieuse collaboration à mon projet.

La soirée de remise était la fin de la première étape du projet. Ainsi, le portfolio de votre enfant doit être conservé précieusement. Dès le début de sa maternelle votre enfant le présentera à son professeur. Celui-ci sera avisé de cette démarche. Pour ce faire, vous devez m'indiquer l'école que votre enfant fréquentera. Voici donc mes coordonnées : linda.cormier@uqtr.quebec.ca ou au 371-2878 ou encore au 5130 Du Havre Trois-Rivières Ouest.

Je vous souhaite un été ensoleillé, rempli de bons moments avec votre enfant. À ce dernier, je souhaite bonne route dans le monde scolaire et qu'il conserve toute cette fierté au regard de ses réalisations.

Linda Cormier
Étudiante à la maîtrise

Bonjour,



Depuis plusieurs années, on reconnaît la qualité des Centres de la petite enfance quant à l'intervention précoce et à la pertinence des stimulations au niveau du développement global de l'enfant d'âge préscolaire. Tout comme les écrits le soulignent, actuellement, il existe peu de moyens permettant une continuité entre les Centres de la petite enfance et la maternelle. Mon projet de maîtrise consiste justement à expérimenter un moyen permettant cette continuité tout en assurant une transition harmonieuse entre les milieux de vie de l'enfant.

Par le fait même, à l'automne 2001, vous recevrez dans vos classes de la maternelle des enfants ayant élaboré un portfolio en partenariat avec les milieux. À cet effet, nous demandons votre plus grande collaboration afin que les enseignantes y portent une attention particulière.

Vous serez contactés dès septembre 2001 si un enfant du groupe d'expérimentation se retrouve dans votre école. Au cours du mois de novembre 2001, des entrevues d'environ 30 minutes seront effectuées auprès des parents et des enseignantes afin de recueillir des données pour analyser les résultats du projet.

Nous vous remercions de votre collaboration
et demeurons disponibles pour de plus amples informations.

Linda Cormier, linda_cormier@uatr.quebec.ca

Étudiante à la maîtrise
371-2878

APPENDICE D
QUESTIONNAIRES DES ENTREVUES

Canevas d'entrevue avec les éducatrices sur le projet portfolio

Ce que je veux savoir qui sera utile à ma recherche

Remerciements

Reprendre les objectifs de la recherche et le contexte de l'entrevue

La durée de 30 minutes

Vérifier l'accord

- Si tu avais à raconter à une amie ton expérience du portfolio, que lui dirais-tu? Les difficultés, les prises de conscience?...
- Quels sont les événements marquants de cette expérience?
- Quel rôle a joué le portfolio dans le fonctionnement de ton groupe tout au long de l'année?
- Est-ce que cela a eu des répercussions sur les relations avec les parents? Sur ta pratique?
- Comment as-tu vécu la remise officielle des portfolios?
 - Et les enfants?...
 - As-tu trouvé cela valorisant?
 - As-tu l'impression que le parent comprend mieux ce que tu fais?
- Comment entvois-tu la suite du projet, lorsque les enseignantes recevront le portfolio?
 - Comment souhaiterais-tu que cela se passe?
- Si tu avais à refaire l'expérience?
- Y a-t-il autre chose à ajouter?

Résumer les propos et remercier

Canevas d'entrevue avec les parents sur le projet portfolio

Remerciements

Reprendre les objectifs de la recherche et le contexte de l'entrevue

La durée de 30 minutes

Vérifier l'accord

L'expérience

- Pour quelles raisons avez-vous accepté de participer à ce projet?
- Si vous aviez à résumer l'expérience dans quels termes le feriez-vous?
- Quels sont les événements marquants de cette expérience?
- Le rôle du portfolio dans le vécu de l'enfant, les répercussions sur votre relation avec l'enfant?
- Comment avez-vous vécu la remise officielle?
- Est-ce que le portfolio a modifié votre perception de votre enfant, ces progressions, ce qu'il est en dehors du milieu familial?

Les relations

- Quel rôle a joué le portfolio au regard de votre relation avec l'éducatrice et le CPE
- Est-ce que le portfolio a modifié les relations que vous entreteniez avec les éducatrices?

Marie-Lune

- Quel impact a eu le portfolio sur la transition à la maternelle? Donnez des exemples :
- Votre enfant a-t-il fait allusion à sa présentation du portfolio avec l'enseignante
- Avez-vous eu des échanges avec l'enseignante de la maternelle ? Décrire :
- Avez-vous déjà vécu ce passage avec un autre de vos enfants? Notez-vous des différences

St-Étienne

- Quelles sont les attentes que le portfolio a créées au niveau du passage à la maternelle? Comment percevez-vous ce refus?
- Qu'est-ce qu'aurait pu apporter le portfolio à votre relation avec l'enseignante?
- Avez-vous eu des échanges avec l'enseignante de la maternelle ? Décrire :
- Avez-vous déjà vécu ce passage avec un autre de vos enfants? Notez-vous des différences

Fin de l'entrevue

- Quelle représentation vous faites-vous de la continuité? (Avez-vous déjà des enfants qui ont vécu ce passage)
- Si vous aviez à revivre l'expérience?
- Y a-t-il autre chose à ajouter?

Résumer les propos et remercier

Canevas d'entrevue avec les enseignantes sur le projet portfolio

Ce que je veux savoir qui sera utile à ma recherche

Remerciements

Reprendre les objectifs de la recherche et le contexte de l'entrevue

La durée de 30 minutes

Vérifier l'accord

- Pourquoi avez-vous accepté de participer à ce projet
- Si vous aviez à raconter à une collègue l'expérience du portfolio, que lui diriez-vous? De façon très spontanée : réactions, votre perception du but...
- Comment l'enfant vous a-t-il présenté son portfolio? Qu'avez-vous appris de lui?
- Les éléments marquants du portfolio? Ce dont vous vous souvenez, ce que vous avez apprécié...
- Quel rôle a joué le portfolio de l'enfant dans ton fonctionnement de l'année? Avantages, limites...
- Y a-t-il eu des répercussions sur votre pratique en général? Avec l'enfant? Avec les parents
- De manière générale est-ce que vous aimez connaître ce que l'enfant a fait à la maison ou au CPE avant son entrée à la maternelle? Donnez des exemples?
- Avez-vous déjà eu des contacts avec une éducatrice de cpe? Qu'est-ce qui vous a motivé? Comment cela s'est passé, qu'en avez-vous retiré ...par exemple?
- Est-ce que le portfolio vous a permis de découvrir certaines choses de la famille et du CPE.
- Dans les prochaines années, si vous aviez à recevoir d'autres portfolios, de quelle façon procéderiez-vous?
- Comment expliqueriez-vous qu'il y ait des enseignantes qui aient refusé?
- Y a-t-il autre chose à ajouter?

Résumer les propos et remercier

APPENDICE E
EXTRAITS DES COMPTES RENDUS MOT À MOT

1 S Merveilleux parce que je prenais le temps avec chacun, de le rencontrer, de parler avec. Le temps qui
2 souvent nous manque aussi, Ca va vite la journée hein, ça passe vite, c'est souvent un moment. Là j'étais
3 remplacée. J'avais pas à m'occuper du reste du groupe. J'avais juste lui à m'occuper, juste lui à avoir notre
4 attention tous les deux.

5
6 L. Le fait que tu sois remplacée, que tu n'ais pas l'œil sur tout le groupe...

7
8 S Veut veut pas c'est qu'on est dérangé, il vienne nous voir, il vienne nous dire qu'il s'est passé quelque
9 chose. Juste le fait qu'un enfant vienne nous montrer un dessin qu'il a fait pis je suis en train de parler avec
10 un autre, ça brise le lien, le rythme qu'on a établi ensemble. C'est plate pour lui, pour l'enfant pis pour
11 moi de toujours se faire déranger tandis que là ça arrivait pas, on était juste nous deux.

12 S. E... Ben moi c'est vraiment le feeling aussi que ça a donné. Parce que j'ai pu voir l'évolution des enfants,
13 des réflexions que les enfants ont pu faire, qu'on a écrit sur les feuilles, ces choses là, comment ils ont pu
14 mûrir pendant l'année pis . Je trouve que le portfolio a été merveilleux pour ça. De voir le produit regarde
15 au début c'était comme ça pis regarde c'est comme ça et de le voir avec lui, la fierté qu'ils avaient...

16
17 L. Ha oui, t'as senti de la fierté?

18
19 S Beaucoup de fierté, les enfants avaient beaucoup de fierté face au portfolio, ils étaient fiers, ils étaient
20 content de le présenter aux autres. Pis y avaient dont hâte aussi de le présenter, c'était jamais une corvée
21 pour eux autres. De le faire, la sélection, ils disaient : c'est mon tour?

22
23 L Parce que tu prévoyais toujours un moment pour que les enfants se le présentent mutuellement?

24
25 S. Ben ils venaient voir souvent quand je faisais les sélections il venaient voir, observer les autres, ils
26 avaient tellement hâtes. Ils venaient observer ce qui se passait.

27
28 L. Et toi de sentir les enfants fiers comme cela c'est marquant?

29
30 S C'est marquant parce que c'est quelque chose qu'eux autres ont fait, c'est pas personne qui l'a fait à leur
31 place, pour l'estime d'eux autres c'est merveilleux....Pis de voir aussi dans le portfolio : Avant je faisais
32 mes bonhommes mais regarde comment je suis rendu à les faire maintenant.

33 Ils se comparent à eu- même. De voir l'évolution qu'ils ont fait.

34 S Par le dessin qu'ils font, comment ils se représentent avec les amis, comment, c'est leur entourage, leur
35 vie, alors s'ils se dessinent avec plusieurs enfants autour de lui, avec papa et maman c'est ça aussi qu'on va
36 chercher.

Q.Est-ce que le portfolio et ce qu'on retrouve à l'intérieur a modifié un peu la perception que vous aviez de votre enfant ?

P. Oui, il y avait des choses que je réalise pendant que je lis mais, il y a des choses qui m'avaient un petit peu surprise. Il y a des commentaires, comme je te disais dans un de ses dessins qui m'a un peu surprise c'est de voir les critiques qu'elle s'est faites par rapport à elle-même, c'est l'auto examen qu'elle faisait. Mais vu que les questions abordaient ça, je me disais : « Ah, bien oui ! » Mais je ne savais pas si elle se comparait avec les autres au niveau du dessin ou si elle se comparait à elle, si elle s'arrêtait à se dire : « Bon, bien je suis rendue là et je veux m'améliorer » . Parce que j'ai trouvé qu'elle a le désir de réaliser d'autres choses, de s'améliorer. Je trouve que c'est bien. C'est plus ça, elle m'a surprise énormément, mais j'ai trouvé que c'était une autre étape. Parce que Pascale, elle bouge, elle réalise plein de choses. Mais de dire : « Oui, moi j'ai de la difficulté et il y a telle chose que j'aimerais réussir mieux. » Tu sais, j'ai trouvé que Ah ! Mon Dieu ! Elle parle en grande fille (rire). C'est plus là-dessus que ça a été comme une surprise. Je ne le sais pas, il y avait plein de petites choses là-dedans que : elle avait des cœurs, elle trouvait ça beau. Ça à l'air de rien mais je trouvais ça mignon. Je me suis dit : « Ah mon Dieu ! Elle voulait que ce soit là-dedans. » J'ai trouvé que (...) quand j'ai été glissé avec maman. Là, c'est écrit le soleil était rose et bleu mais c'était le ciel et je m'en souviens, on était allé en ski de fond et on était allé glisser et tout ça. Et je m'en souviens de cette fois-là parce que ça m'a fait plaisir de voir qu'elle s'en était rappelé et qu'elle avait fait un dessin là-dessus. Parce que c'était un beau moment et moi je lui avais dit : « Heil ! Regarde Pascale, si c'est beau, le ciel, le coucher de soleil ! » et je m'en souvenais bien comme il faut. Et des fois, c'est elle aussi qu'elle aurait dessiné ça.

Q. Sans que toi tu provoques ou... ?

P. Jamais ! Ça on en a jamais reparlé de ce moment-là, parce que moi c'était quelque chose de le fun, une complicité qu'on avait vécue. On était allé faire du ski de fond, on avait glissé et le coucher de soleil était fort et on était revenu quasiment à la noirceur. Elle s'en souvenait et elle avait fait un dessin là-dessus. J'ai trouvé ça le fun.

Q.Est-ce que c'est le portfolio qui a permis ça en particulier, d'après toi ?

P.Oui ! Permettre ça dans le sens que ça permet de t'arrêter pour regarder vraiment qu'est-ce que elle, elle exprime par rapport à ces dessins-là. Tu sais, elle aurait pu arriver avec un dessin comme ça. J'aurais dit : « Ah ! Tu as un beau dessin ! Maman va le garder. » Il est beau, mais là c'était écrit : Quand je suis allée glisser avec maman et comment elle l'expliquait. C'était un moment dans sa vie qu'elle a exprimé à travers son dessin. Et les évaluations, ce qu'elle mettait par rapport à ses dessins, qu'elle était contente, qu'elle était moins contente. Ça aussi je trouvais que c'était le fun de voir ça. Il y a aussi ça, ça m'a surprise : Ce qui me rend heureuse c'est quand maman est contente. Ce qui me fait fâcher c'est quand maman se fâche. (rire) Ce qui me rends triste c'est quand je suis au garage et que papa ne veut pas me donner du Gatorade, je meurs de soif, moi ! (rire) C'est assez mourant, c'est assez comique ! Ça m'a fait réaliser, c'est parce que je trouve qu'elle est très sensible, elle est sensible aux autres. Mon garçon là, tu sais, quand même que je me fâcherais, il n'en aurait pas reparlé comme ça, ce qui me rend heureux, il aurait trouvé d'autres choses plus. Mais elle, c'était vraiment par rapport à moi, comment moi je réagis vis-à-vis d'elle.

Q.Tu as pris conscience de l'importance que tu avais à ses yeux ?

P.Oui ! C'est la sensibilité qu'elle a par rapport à mon tempérament ou à mes émotions ou à tout ce que je vis. Elle, elle est très sensible à ça et ça tu le vois clairement là-dedans. Mais je trouvais ça le fun, c'est vraiment un temps d'arrêt, le portfolio, de dire, on regarde. C'est ça c'est un portrait d'un temps de vie, un moment précis. C'était bien, bien le fun.

Q.Au niveau des relations avec l'éducatrice du CPE ?

P.Isabelle, je la trouvais fantastique là-dessus, je trouve qu'elle se donnait beaucoup. Elle était très, très impliquée, très professionnelle. Tu pouvais avoir pleine confiance. C'est ça, même des fois je me disais : « Mon Dieu ! Je ne pose pas beaucoup de questions ! » Tu sais, le temps file, on travaille, j'allais la mener à la garderie et vite, vite, vite je repartais travailler, je reviens la chercher. Je me disais : « Bon ! Il faudrait que j'arrête et que je lui parle de Pascale où est-ce qu'elle en est rendue. » Tu sais, c'est sûr, ils te marquent tout le temps une petite note : Ça va bien et blabla. Ça allait toujours bien, donc je ne me posais pas trop de questions. Mais, c'est le fun parce que ça te donne une occasion de plus pour discuter, tu sais ne pas parler juste de ces côtés-là : Ça va bien, pas de nouvelles bonnes nouvelles et la vie continue à rouler vite et on ne s'arrête pas à ça. Mais là, c'est ça, on peut parler des côtés positifs.

OK, ce que je ressens dans ce que tu viens de me dire c'est que tu aimerais ça mais souvent tu te sens coincée, tu te sens bousculée par le temps ?

Oui, bien bousculée... c'est sûr que quand tu te dis : « Heil ! Là, je m'arrête et je prends un temps ! » Mais c'est ça, ça demande quand même un effort. Tu te dis : « Heil, Il faut que je m'arrête, il faut que je me limite. » Mais tu sais, dans le fond, on se court tout le temps. Tu te cours pour la garderie, on revient vite c'est le souper... je sentais que je ne prenais pas assez de temps pour aller discuter avec Isabelle de comment Pascale évoluait dans le groupe et surtout que dans ses commentaires c'était toujours tout beau et ça va bien et tout. Moi, j'en discutais parfois avec Pascale mais, elle, quand elle n'était plus à la garderie, c'était autre chose, c'était un autre moment, donc on n'avait pas des grande...

1 **Q.-** OK. De manière générale, est-ce que vous voulez savoir ce que l'enfant a fait : si elle a fréquenté un
2 CPE, une garderie, ce qu'elle a fait avant d'arriver ici à la maternelle ?

3
4 **R.-** Oui, pour nous c'est très intéressant ! Malheureusement, on nous dit que légalement, on n'a pas
5 vraiment droit à ces dossiers-là parce que bon, on leur demande, mais c'est libre aux parents. Mais, pour
6 moi oui, je pense que c'est très intéressant de savoir bon, s'ils sont allés dans un CPE, lequel, avec quels
7 amis qui sont ici présentement à notre école. En début d'année, ça va peut-être être plus facile de créer un
8 certain climat de sécurité parce que bon, on sait qu'ils ont connu ces amis-là. Donc, on va tendre peut-être à
9 les mettre ensemble, à la même table, on veut donc déjà un certain milieu de connaissance. Moi, je pense
10 que ça serait intéressant d'avoir une évaluation aussi assez objective de l'éducatrice, on devrait peut-être
11 même...

12 (La cloche sonne)

13 **R.-** C'est l'école !!! De voir aussi le cheminement de cet enfant-là, peut-être, du début là où elle a
14 commencé, mettons par exemple au CPE, quand elle a commencé et quels sont les progrès qu'elle a fait.
15 D'où elle part ? Parce que, c'est sûr que chacun on est unique mais on va mettre des exigences de groupe.
16 Par contre, il faut tenir compte du passé de l'enfant, de l'évolution de l'enfant. Donc oui, c'est super
17 intéressant et super important, pour moi en tout cas, pour les enseignantes, de savoir d'où ils partent,
18 qu'est-ce qu'ils ont travaillé, quelles sont encore les choses à travailler, que d'attendre et de constater ça.
19 Surtout que c'est, pour nous c'est un pas d'avance, je pense, quand on a une évaluation mais objective
20 pas... parce qu'il y a des évaluations qui disent comme, pour en avoir feuilleté quelques-unes : « Il est très
21 coquin. » Mais je pense qu'il faut y avoir des points plus objectifs que dire : « Il est beau, il est fin, il est
22 souriant. » Mais c'est important aussi de savoir que c'est un enfant dynamique, qu'il est souriant. Mais, des
23 fois, c'est une évaluation écrite, à main levée, où il n'y a pas de points précis, ce n'est pas...

24
25 **Q.-** Qui ne se rattache pas à des faits.

26 **R.-** Oui, c'est ça, ça ne se rattache pas à des faits ou à des critères observables et qui pourraient être
27 généraux à chacun. Dans le fond, c'est, bon, je ne sais pas moi, en garderie là au niveau de la motricité
28 globale, par exemple. Si on prend ce plan-là et on décortique ce plan-là, donc : capable de sauter sur un
29 pied, capable de grimper, capable... des choses, des objectifs plus de ce type-là, formulés comme ça que de
30 dire... Parce que plusieurs éducatrices écrivent comme plus un mot doux à l'enfant. Ce n'est pas vraiment
31 une évaluation, je perçois ça plus comme un mot doux à l'enfant qui quitte le CPE avec un mot de bonne
32 chance pour l'entrée scolaire et tout ça. Et c'est correct, c'est super mignon là, c'est très valorisant et c'est
33 intéressant pour l'enfant et pour les parents aussi mais pour nous, comme professionnels, ça ne m'apporte
34 pas beaucoup au niveau professionnel.

35
36 **Q.-** OK. Est-ce que c'est déjà arrivé que vous ayez eu à prendre contact avec un CPE ?

37 **R.-** J'avais déjà demandé à la direction et la direction avait comme... elle s'était informée et ils n'ont pas le
38 droit. Légalement, on n'aurait pas le droit de demander des choses, d'appeler les CPE et de demander des
39 informations sur un enfant. Donc, ce n'est pas, moi je ne sais pas... donc, c'est la direction qui nous a dit
40 qu'on n'avait pas....

41
42 **Q.-** Comment vous pourriez expliquer qu'il y a des enseignantes qui ont refusé de recevoir le portfolio ?

43 **R.-** Bien, refuser.... Bien c'est sûr que, il ne faut pas se leurrer là, on a vu que bon, c'est quand même une
44 question de temps, bon pas que ça prend énormément de temps mais question de temps et je dirais un peu...
45 Parfois les enseignantes d'expérience ne se souviennent malheureusement pas toujours de leurs débuts, du
46 cheminement universitaire qu'on a à faire et je pense que c'est important aussi d'avoir une collaboration
47 entre le milieu universitaire et le milieu de l'enseignement proprement dit pour faire évoluer. Bon, peut-être
48 qu'avec l'expérience, il y en a qui se disent : « Bon, je n'ai pas besoin de ça. J'ai assez d'expérience, je
49 suis capable de voir et d'évaluer mes élèves », je sais pas, et d'autres qui se disent : « Bien je n'ai peut-
50 être pas assez d'expérience, tu sais non plus, pour être capable d'évaluer ça. », je ne sais pas, ça peut être
51 deux alternatives mais je ne sais pas.

52 (...)

53 **R.-** Bien moi oui, je pense. Nous ici, on a seulement deux rencontres avec les parents. Moi, j'en aurais plus,
54 je ne sais pas combien mais j'en aurais plus. Une beaucoup plus tôt dans l'année parce que je pense que
55 c'est les parents qui connaissent le plus leurs enfants : ça fait cinq ans qu'ils sont avec eux quand ils
56 arrivent ici. Moi bon, j'ai quoi deux, trois semaines là à peu près, mais si on avait une rencontre en octobre,

APPENDICE F
GRILLE DE CODAGE

Référence à la recherche Portfolio	Thème principal	Sous-thème
L'unité syntaxique		Mots à retenir
		Autres termes
Série _____ Page _____ Ligne _____ <div></div>	Piste de discussion	

Référence à la recherche Portfolio	Thème principal	Sous-thème
L'unité syntaxique		Mots à retenir
		Autres termes
Série _____ Page _____ Ligne _____ <div></div>	Piste de discussion	